



Universidade do Minho

**AS FONTES HISTÓRICAS PROPOSTAS NO MANUAL**  
**E A**  
**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**



Maria Gorete Moreira  
Braga, 2004

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

# **As Fontes Históricas propostas no Manual**

**e a**

# **Construção do Conhecimento Histórico**

Um estudo em contexto de sala de aula

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca.

Maria Gorete Moreira

Braga, 2004

## **Agradecimentos**

Àqueles que pela colaboração, pelo conselho e pelo tempo devotado cabe-me agradecer:

À Professora Doutora Isabel Barca, minha orientadora, que ao longo deste percurso sempre se mostrou disponível e atenta às minhas dúvidas e anseios. Pelas críticas construtivas e encorajadoras que me permitiram ultrapassar os momentos de desânimo.

Às Comissões Executivas e Professores das escolas onde apliquei o estudo; em particular ao professor Darlindo Oliveira, da Escola António Feijó, e à professora Lúcia Gonçalves, da Escola E.B. 2,3/S de Arcozelo, pela colaboração na resolução de tarefas inerentes ao projecto.

Aos professores João Rodrigues, Idalina Magalhães e Anabela Lima pelo apoio na revisão do texto.

À professora Cláudia Santos pela colaboração na tradução e retroversão de textos.

À professora Sílvia Trigueiro no apoio dado no arranjo gráfico do meu trabalho.

Aos alunos que participaram no estudo pelo empenho e colaboração demonstrados ao longo da sua concretização.

À minha família e a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso, nos bons e maus momentos.

Ao João e à Licas por tudo...

## Resumo

Este estudo de natureza descritiva enquadra-se na linha de investigação em cognição histórica situada, e tem como objectivo compreender como é que os alunos integram na sua aprendizagem as mensagens veiculadas pelas fontes históricas propostas no manual e as suas percepções sobre o mesmo. Procura também detectar as principais dificuldades reveladas pelos alunos quando trabalham com fontes históricas.

Foi realizado em contexto de sala de aula, com uma turma do 8º ano de escolaridade, a partir do manual adoptado na escola onde foi implementado. Para a recolha de dados, foram construídos dois questionários e implementadas entrevistas de seguimento.

A análise da primeira parte dos questionários, que dizia respeito à interpretação da evidência por parte dos alunos, seguiu a *Metodologia da Grounded Theory*. A categorização foi construída com base no modelo de progressão conceptual das ideias dos alunos em História. Para a análise da segunda parte dos questionários, sobre as percepções dos alunos acerca das fontes históricas, seguiu-se a técnica de análise de conteúdo simples.

Da análise dos dados resultou um modelo de progressão das ideias dos alunos sobre evidência, em quatro níveis: nível 1 – cópia; nível 2 – reformulação; nível 3 – opinião; nível 4 – opinião fundamentada. Concluiu-se que a maior parte das respostas dos alunos revelavam que estes foram capazes de seleccionar elementos das diferentes fontes patentes no manual e que alguns conseguiram reformulá-los de forma consistente. Permitiu ainda concluir que as fontes consideradas mais úteis para a realização das actividades foram as escritas e as menos úteis as iconográficas. E que entre as fontes escritas o texto informativo foi a fonte mais útil, dado que fornecia mais informação, pormenores e estava escrito de forma clara. Relativamente às outras fontes, os alunos consideraram que servem para mostrar, completar e ajudar a compreender o texto informativo.

Por último, a análise dos dados permitiu constatar que as principais dificuldades dos alunos, dizendo respeito às fontes iconográficas, parecem estar relacionadas com uma interpretação superficial das mensagens veiculadas pelas mesmas.

## Abstract

This descriptive study fits the line of research in situated cognition history. It aims at understanding how students incorporate the messages conveyed by the historical sources given by the textbook in their learning process and their perception of it. It also attempts to identify the students' main difficulties whenever they work with historical sources.

The empirical study has been carried out in classroom context, with an eighth -grade class, following the textbook adopted at the school. Two questionnaires and follow-up interviews have been conducted in order to collect the data.

The analysis of the first part of the questionnaires, concerning the interpretation of the evidence by the students, followed the Grounded Theory methodology. The categorisation was built according to the framework of conceptual progression of students' ideas in history. To analyse the second part of the questionnaires about the students' perceptions of historical sources we followed the content analysis technique.

The data analysis resulted in a framework of progression of the students' ideas about evidence, in four levels: level 1 – copy; level 2 – refinement; level 3 – opinion; level 4 – justified opinion. We have concluded that most students' answers revealed that they have been able to select elements from the different sources present in the textbook. Moreover, some of them even succeeded in refining them consistently. We could also conclude that the sources they considered the most useful to perform the tasks were the written ones, and the least useful the pictorial ones. Among the written sources, the informative text was the most useful, since it provided students with more information and details, and it was written in a more accurate way. As far as the other sources are concerned, the students considered that they can illustrate, complete and help understand the informative text.

Finally, the data analysis allowed us to realise that the students' main difficulties, regarding the pictorial sources, seem to be related to a superficial interpretation of the messages they convey.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	3
Resumo .....	4
Abstract.....	5
Índice .....	6
Lista de Quadros.....	8
Introdução.....	9
Capítulo 1 – Os manuais e o ensino da História.....	14
1.1 - A legislação sobre os manuais escolares .....	15
1.2 - A prática de adopção de manuais .....	18
1.3 - A política de preços dos manuais .....	21
1.4 - A investigação sobre manuais escolares.....	24
1.5 - A investigação sobre manuais de História.....	30
Capítulo 2 – As fontes e o ensino da História .....	40
2.1 – As fontes históricas .....	41
2.2 – As fontes e o ensino da História.....	47
Capítulo 3 – A investigação e a educação histórica .....	53
3.1 – Estudos em cognição histórica.....	54
3.2 – Estudos em cognição histórica em Portugal .....	66
3.3 – Estudos sobre evidência .....	78
Capítulo 4 – Metodologia de investigação .....	97
4.1 – Desenho do estudo .....	98
4.2 – População e amostra.....	98
4.3 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	99
4.4 – Procedimentos de recolha de dados .....	106
Capítulo 5 – Análise de dados .....	111
5.1 – Enquadramento metodológico .....	112
5.2 – A utilização das fontes do manual pelos alunos .....	114
5.3 – Conhecimentos substantivos sobre Revolução Agrícola e Industrial .....	122
5.4 – As fontes privilegiadas ou não pelos alunos .....	125
5.5 – O uso do manual na perspectiva dos alunos .....	141
Capítulo 6 – Reflexões finais .....	153

6.1 – Reflexões finais .....	154
6.2 – Implicações para o ensino da História .....	157
6.3 – Futuras investigações .....	158
Bibliografia.....	160
Anexos.....	172
Anexo 1 – Registo de apreciação e adopção de manuais.....	173
Anexo 2 – As fontes propostas no manual de História.....	177
Anexo 3 – Pedido de autorização à Texto Editora.....	179
Anexo 4 – Páginas do manual.....	181
Anexo 5 – Questionário A .....	187
Anexo 6 – Questionário B.....	192
Anexo 7 – Guião de entrevistas .....	197
Anexo 8 – Transcrição integral das entrevistas.....	199

## Lista de Quadros

1.1 – Dados relativos ao agrado/confiança das apresentações da História dos jovens Portugueses .....	36
1.2 – Dados relativo às práticas pedagógicas na sala de aula na opinião de alunos e professores .....	37
5.1 – Questões que fornecem indicadores para o modelo de categorização.....	115
5.2 – Distribuição das respostas por níveis de ideia .....	116
5.3 – Questões da II parte dos questionários .....	125
5.4 – Fontes propostas pelos autores do manual .....	126
5.5 – Frequência da opção dos alunos relativas às fontes do manual no questionário A .....	126
5.6 – Frequência da opção dos alunos relativas às fontes do manual no questionário B .....	127
5.7 – As fontes que os alunos não entenderam.....	130
5.8 – As fontes a que os alunos não recorreram .....	133
5.9 – As fontes privilegiadas pelos alunos no questionário A.....	134
5.10 – As fontes privilegiadas pelos alunos no questionário B .....	135
5.11 – Comparação das respostas dos alunos no questionário A e na entrevista A .....	138
5.12 – Comparação das respostas dos alunos no questionário B e na entrevista B.....	139
5.13 – As fontes consideradas mais fáceis .....	144
5.14 – As fontes consideradas mais difíceis .....	146
5.15 – Para que servem as fontes históricas .....	147
5.16 – O que é mais importante no manual de História .....	149
5.17 – Consultaram muitas vezes o texto informativo .....	150
5.18 – Teriam chegado às mesmas conclusões sem o texto informativo .....	151



# INTRODUÇÃO

---

Que apreende o aluno quando, ao abrir o seu manual, lê entre outras coisas: «os homens tendem a associar-se, formar clãs, tribos, a dar-se chefes»; «abra o mapa desdobrável, ele representa o Oriente»; (...) «o Faraó é um soberano onnipotente, rei-deus»; (...) «Atenas, no dealbar do século V, tornou-se uma democracia»? (Racette, 1976, p. 121).

A História reforçou no século passado o estatuto de conhecimento autónomo graças ao contributo de vários pensadores, como Collingwood, Carr, Dray, Lucien Febre, Marc Bloch, Van der Dussen e outros que afincadamente discutiram aspectos relacionados com a epistemologia da História e que contribuíram para que esta se impusesse como saber metodologicamente científico.

Nas palavras de Colingwood (1994), “A História é uma ciência, mas uma ciência do tipo especial” (ibid., p. 314). Este carácter especial advém do facto de estudar eventos que não se podem observar, estuda-os por isso inferentemente, baseando-se na evidência a partir do que usualmente chamamos fontes ou documentos.

Actualmente questiona-se para que serve a História e qual o seu papel numa escola em permanente mudança. Esta problemática voltou à ordem do dia com a reorganização curricular implementada pelo Decreto-Lei nº.6/2000 que estabelece uma nova redistribuição dos créditos horários das diferentes disciplinas e a introdução de novas áreas não disciplinares como a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica. Segundo a Associação de Professores de História (2004), as informações recolhidas “revelam a perda significativa de carga horária da disciplina de História no âmbito da área das ciências Humanas e Sociais em muitas escola do país”. Querirá isto dizer que alguns professores de História não têm conseguido justificar a importância da disciplina no desenho curricular das suas escolas e na formação integral dos jovens?

No colóquio realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em Março de 2004, onde se procurou analisar, entre outros aspectos, a articulação entre a investigação e o ensino da História e o papel da História na reforma curricular, António Hespanha salientou que a História só será capaz de vencer o desafio se “puder fazer alguma coisa por nós”.

Ao oferecer uma visão ampla e diversificada da sociedade do ponto de vista temporal e dinâmico; ao habituar a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas; ao contribuir para se adquirir a noção da infinita complexidade das formas de sociabilidade pelas quais o Homem se foi adaptando ao mundo: segundo Mattoso (1999), a

História prepara o indivíduo para o exercício consciente e crítico da informação, justificando, desta forma, a sua permanência no currículo escolar. Por isso, para o autor, a História é muito mais do que a comemoração do passado e dos feitos históricos, ela é uma forma de interpretar o presente pois, ajuda a “decifrar a ordem possível do mundo” (Mattoso, 1998, p.33).

Outros investigadores, como Barton (2004), têm discutido esta problemática. Este realça que “o lugar da História no currículo requer – e merece - alguma finalidade mais elevada do que aquela de ajudar os estudantes a passar no exame ou a dar-lhes algo bom para eles reflectirem”, o que implica que os docentes tomem opções acertadas relativamente ao que estudar, que recursos utilizar e como os utilizar. Porque, concordando com Gonzalez (1993), “decidir sobre o método a utilizar na sala de aula de História não é uma questão trivial” (ibid., p. 135), não se trata apenas de escolher uma de entre as muitas estratégias de ensino. É algo muito mais profundo que deve resultar da reflexão sobre as diferentes concepções de ensino e formas diversas de conceber a matéria que é objecto de aprendizagem, a História.

Se os métodos de transmissão dos conhecimentos ocuparam um lugar importante entre o métodos de ensino durante o século passado – em que se concebia a História que ensinava como um produto acabado, pronto a consumir e o aluno como um simples receptor-reprodutor dos conhecimentos - actualmente estes métodos de ensino já não respondem às exigências da sociedade, que exige a formação de cidadãos participativos, críticos e empreendedores.

As teorias construtivistas enfatizam a necessidade de ser o aluno a construir o seu conhecimento escolar. Partem do princípio de que é necessário estabelecer uma ponte entre os conhecimentos que se têm e os novos, considerando-se fundamental explorar esses conhecimentos para a partir deles desenvolver novos conceitos. Salientam que os esquemas de conhecimento daquilo que se aprende são específicos de cada disciplina, daí a importância dos alunos acederem aos mecanismos de pensamento de cada disciplina. E ainda que o acto de aprendizagem não é um acto passivo, mas uma actividade mental criativa. Deve por isso o professor, segundo o modelo construtivista, no qual se enquadra este estudo, implementar situações de aprendizagem que desenvolvam o pensamento criativo dos alunos, um pensamento aberto, que questiona, que estabelece problemas e contradições, que procura soluções, que vê alternativas, que consulta documentos, que cruza documentos com mensagens diversificadas, que ultrapassa os obstáculos e constrói explicações históricas plausíveis.

Só assim se justificará a permanência da História nos currículos escolares actuais, na medida em que esta forneça aos alunos a prática de construir as suas próprias ideias sobre a

sociedade, que é, na opinião de Barton (2004), uma das razões mais nobres para os lançar no estudo da História e uma das melhores formas da História poder contribuir para a cidadania democrática.

Não é possível, dada a sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, dissociar os manuais desta problemática. O manual escolar é, segundo o Decreto-Lei.º369/90:

O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

Da leitura da literatura sobre o tema, ressalta a ideia de que o manual é um instrumento de trabalho insubstituível para os professores, alunos e encarregados de educação. Para os encarregados de educação são o único elo de ligação com o currículo escolar dos seus filhos; para os alunos, um guia de trabalho em casa e na escola embora, para alguns, seja apenas mais um peso na mochila; para a maior parte dos professores, será um elemento facilitador da sua acção pedagógica a partir do qual estruturam a prática quotidiana.

Vários estudos foram já realizados em Portugal sobre os manuais. O de Pereira e Duarte (1999) demonstrou que a maioria dos professores planifica o seu ensino tendo por base o manual escolar, constituindo este o suporte básico e fundamental para organizar a aprendizagem dos alunos e um mediador importante na construção do conhecimento escolar.

Por isso, quando os professores escolhem um manual, entre os muitos disponíveis, tomam uma decisão importantíssima, pois estão a escolher o que consideram ser melhor para a aprendizagem e consecução do sucesso educativo dos seus alunos.

Não se pretende com esta investigação caracterizar o “bom” ou “mau” manual de História nem compreender o manual de História do ponto de vista da sua concepção, funções, valores e concepções metodológicas que sustentam. Nem tão se pretende pouco fazer uma análise exaustiva do manual que serviu de base ao estudo, apontando possíveis erros ou lacunas. Procurou-se simplesmente indagar que conhecimentos constroem os alunos a partir do manual; que dificuldades enfrentam na sala de aula quando trabalham com as fontes seleccionadas e propostas pelos autores dos manuais e quais são as fontes privilegiadas pelos alunos quando trabalham com o manual adoptado. Procurou-se, em suma, contribuir para uma

melhor compreensão acerca do *que* e *como* aprende o aluno quando abre o seu o manual de História.

No primeiro capítulo, faz-se uma breve incursão sobre os manuais, discutindo-o à luz da legislação e procurando compreender os mecanismos de selecção e adopção dos mesmos. Sintetizam-se também, neste capítulo, os principais contributos das investigações realizadas no âmbito dos manuais escolares.

No capítulo dois, apresenta-se uma breve discussão de alguns aspectos epistemológicos relacionados com o estudo, em particular o conceito de fonte histórica e a sua importância para o ensino da História e para a concretização das competências essenciais definidas nos documentos oficiais para a disciplina.

No capítulo três, sintetizam-se os principais contributos dos estudos realizados em Portugal e no estrangeiro, no âmbito da educação histórica, nomeadamente os relacionados com a evidência histórica e níveis de progressão das ideias dos alunos em História.

No capítulo quatro, descreve-se os aspectos relacionados com a metodologia de recolha de dados, construção dos instrumentos e procedimentos da investigação.

No capítulo cinco, faz-se a análise dos dados numa abordagem descritiva e essencialmente qualitativa. No primeiro momento de análise é realizada a categorização dos dados de acordo com o modelo de progressão proposto; no segundo momento, são analisadas as percepções dos alunos face às fontes históricas.

No capítulo seis, apresentam-se algumas reflexões finais sobre as questões de investigação, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

## Capítulo 1 – OS MANUAIS ESCOLARES

---

### **1.1- A legislação sobre manuais escolares**

A Lei de Bases, artigo 41º no ponto 1 (1986), considera que “constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”. No ponto 2, salienta:

São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinas; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para a educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos.

Segundo Pires (1987, p. 79), “os manuais são mencionados em primeiro lugar. Querirá isto dizer, certamente, que a este recurso educativo deverá ser dada uma primazia de atenção”. A centralidade que tem sido atribuída aos manuais no processo de ensino e aprendizagem parece ser reconhecida por todos os intervenientes no processo educativo, desde o Ministério da Educação, passando pelos professores e alunos.

No sentido de regulamentar a política de manuais, após a reforma educativa iniciada com o Decreto-Lei n.º 286/89, surgiram um conjunto de diplomas legais que estabeleceram o sistema de adopção, o período de vigência e o regime de preços dos manuais.

O Decreto-Lei n.º 369/90, que estabelece o sistema de adopção e o período de vigência dos manuais escolares das diferentes disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário, no artigo 2º, define o manual escolar como:

O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

O referido Decreto-Lei atribui a responsabilidade da elaboração e distribuição dos manuais à sociedade civil, artigo 3º, a sua certificação a comissões científico-pedagógicas que deverão apreciar a qualidade dos manuais, com excepção dos manuais de Educação Moral e Religiosa e a sua selecção e adopção aos conselhos pedagógicos, mediante propostas dos conselhos de disciplina, artigo 6º.

Relativamente à elaboração dos manuais, o diploma reconhece os benefícios da diversidade de iniciativas editoriais de manuais e salienta que “pertence à sociedade civil a iniciativa da elaboração, produção e distribuição dos manuais escolares, cabendo apenas ao Ministério da Educação um papel supletivo, no caso de ausência de iniciativas editoriais para programas obrigatórios”.

No sentido de assegurar a qualidade científica e pedagógica, o Decreto-Lei prevê a existência de um sistema de apreciação e controlo dos manuais que passa pela criação de comissões constituídas por especialistas nas várias disciplinas a quem compete a apreciação da sua qualidade. Segundo o artigo 9º, estas comissões devem dar parecer sobre os manuais “em que tenham sido detectados erros ou omissões de reconhecida gravidade”. Devem, nestes casos, comunicar aos autores e editores o seu parecer e exigir “a respectiva rectificação ou suspender a sua distribuição e venda”. Caso se verifique esta situação, deve o ME nomear uma comissão de revisão constituída por quatro professores dos quadros com nomeação definitiva e presidida por uma individualidade nomeada pelo Ministério. A comissão apreciará e emitirá pareceres, num prazo de 15 dias, devidamente fundamentados, sobre os erros detectados, devendo a venda e distribuição do manual ser suspensa. O editor, segundo o artigo 10º, fica obrigado a rectificar as falhas, a distribuir o manual rectificado ou errata contendo todas as correcções necessárias e a responsabilizar-se pelos “encargos emergentes da rectificação ou suspensão da distribuição e venda do manual em causa, bem como da devolução aos adquirentes das importâncias por estes despendidas com a sua aquisição”.

O diploma prevê também que os professores possam recorrer a outros recursos educativos e fontes de informação que facilitem o processo de aprendizagem, desde que estes prossigam a concretização dos objectivos definidos no programa oficial e não impliquem despesas suplementares para os alunos.

No que concerne à adopção dos manuais, é estabelecido, no artigo 4º e 5º, que esta é realizada pelas escolas durante as quatro primeiras semanas do 3º período do ano lectivo anterior ao início do período de vigência dos programas, por um período mínimo de três anos. Para tal, devem as entidades competentes (o Ministério da Educação) definir os critérios de selecção para apreciação dos manuais, que deverão ter em conta a sua qualidade, adequação pedagógica, robustez, preço e a possibilidade de reutilização, como prevê o artigo 7º.

Os critérios de selecção dos manuais estão instrumentalizados numa grelha de análise (Anexo 1) utilizada pelos conselhos de disciplina e que é de preenchimento obrigatório para todos os manuais analisados pelos professores. A referida grelha é constituída por dois anexos.



O registo 1 estabelece os critérios de apreciação dos manuais escolares e está organizada em quatro itens. O primeiro item diz respeito à organização e método, pretendendo-se que os docentes apreciem se o manual apresenta *uma “organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno”, se “estimula a autonomia e a criatividade”, se “motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos”*. O segundo item diz respeito à adequação da informação, aqui pretende-se que se avalie se a informação veiculada está adequada *“ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respectivo ano e/ou nível de ensino”, se “fornece informação correcta actualizada, relevante e adequada para os alunos a que se destina”, se “explicita as aprendizagens essenciais” ou ainda se “promove a educação para a cidadania”*<sup>1</sup>. No item que diz respeito à comunicação espera-se que a concepção e a organização gráfica do manual (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, subtítulos, etc.), facilitem a sua utilização e motivem o aluno para a aprendizagem, que os diferentes tipos de ilustrações (fotografia, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.), estejam correctos e se relacionem com o texto e ainda que os textos sejam claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam. Por último, as características materiais onde é dado particular relevo à robustez, formato, dimensão, peso e possível reutilização do manual. Para cada um destes itens, os docentes deverão assinalar no respectivo local a menção de Insuficiente, Suficiente, Bom ou Muito Bom.

No registo 2, pretende-se que os professores assinalem as incorrecções detectadas nos diversos manuais analisados. Neste, devem descrever o tipo de incorrecções que detectaram no respectivo campo: *“adequação ao Programa/Orientações Curriculares”, “qualidade científica (incorrecções graves,...)” e “Adequação ao nível etário dos alunos”*.

Desta forma, o Decreto-Lei reconhece a competência pedagógica dos órgãos de gestão das escolas na escolha e adopção dos manuais que consideram mais adequados ao seu projecto educativo. Demonstra também uma preocupação com o rigor científico e adequação pedagógica dos manuais a adoptar, o que está visível nos critérios que orientam a sua selecção, que estabelecem que o manual deve estar organizado na perspectiva do aluno, motivá-lo para a aprendizagem, fornecer informação actualizada e permitir a concretização das competências essenciais, sem esquecer a educação para a cidadania.

Teoricamente o modelo é aceitável: os manuais são elaborados pela sociedade civil, por equipas de professores e especialistas das diversas disciplinas; posteriormente são certificados

---

<sup>1</sup> Assinalou-se a itálico as disposições legais consideradas mais relevantes para o estudo.

pelo Ministério da Educação, através das comissões científico-pedagógicas, que detectam possíveis erros que poderão eventualmente conduzir à retirada dos manuais do mercado. Nas escolas, os professores analisam e adoptam, mediante um conjunto de critérios pré-definidos, já anteriormente explicitados, aquele que mais se adequa ao projecto educativo da sua escola e às características dos alunos a que se destina. Falta, contudo, acrescentar um elo nesta cadeia de análise de manuais: quem analisa, de forma sistemática e fundamentada, a adequação pedagógica dos materiais propostos no manual, partindo do olhar dos alunos?

## **1.2- A prática de adopção dos manuais escolares**

Na prática, a adopção dos manuais é bem diferente da estabelecida nos diplomas legais, dada a ausência de um elo fundamental no “ciclo do manual”, pois as comissões científico-pedagógicas, a que se refere o Decreto-Lei n.º 369/90, não existem e por isso todos os manuais editados são enviados para as escolas. No momento da selecção e adopção do manual, os professores enfrentam uma verdadeira “selva de manuais” e procuram, apressadamente, escolher um entre muitos, que será durante os três anos subsequentes a sua base de trabalho.

E todos nós sabemos como se processa essa selecção. Quase no final do ano lectivo, as escolas começam a ser invadidas por quantidades infindáveis de manuais que, apressadamente, são distribuídos pelos coordenadores das disciplinas aos professores para que estes, em casa, os analisem. Marcada a reunião de grupo disciplinar para a selecção do manual, chega-se à conclusão que a maior parte dos professores não conseguiu, atempadamente, analisá-los. Como o tempo escasseia e o prazo para a escolha do manual já terminou, rapidamente os professores do grupo disciplinar folheiam os manuais em questão, comparam-nos, prestando atenção aos aspectos gráficos, que os tornam suficientemente motivadores para o aluno, ao preço, à robustez, à sua adequação científica e pedagógica, à sua organização. E o inevitável acontece, um manual é adoptado. Ultrapassada esta etapa e preenchidas as grelhas de análise, procede-se então à encomenda dos manuais que serão utilizados na escola por professores e alunos durante um período de três anos e que ocuparão um lugar insubstituível no processo de ensino e aprendizagem.

Os problemas e críticas só se farão ouvir no ano lectivo seguinte, quando, em contexto de sala de aula, os professores que trabalham com esses manuais constatarem que, provavelmente, aquele manual não era o mais adequado para aquele contexto escolar.

Segundo o Projecto 2061, da American Association for the Advancement of Science, os manuais de ciências analisados revelaram alguns aspectos negativos que, provavelmente, são extensivos a manuais de outras disciplinas, como é o caso da História. Entre os vários aspectos negativos destacam-se: a grande diversidade de assuntos abordados; a abordagem superficial dos conceitos mais importantes; a panóplia de ilustrações que, muitas vezes, não são devidamente exploradas.

A estas críticas podemos acrescentar muitas outras decorrentes da prática profissional, como o facto de a linguagem ser demasiado complexa e não se adequar à realidade dos alunos; de as situações propostas e os exemplos não fazerem parte da experiência dos alunos, ou de serem demasiado simplistas e se limitarem a apresentar banalidades; de as fontes históricas propostas não serem as mais adequadas para os alunos, do texto informativo ser demasiado extenso e expositivo; de não estimular a autonomia do alunos; de existirem erros científicos ou de linguagem; de existirem imprecisões conceptuais, dos objectivos definidos no programa não estarem contemplados. A responsabilidade é quase sempre atribuída aos autores do manual e aos professores que no ano lectivo transacto o adoptaram.

Alves (2002) defende, peremptoriamente, que devem ser os professores e as escolas a ter uma voz activa na selecção dos manuais, pois são estes que melhor conhecem os alunos que com eles vão trabalhar. Os professores que vão trabalhar com esses recursos educativos devem portanto poder escolher aquele que vai de encontro ao seu projecto pedagógico e ao tipo de trabalho que pretende desenvolver com os seus alunos, e são os professores que possuem a competência científica e pedagógica para tomarem essa decisão.

Mas esta questão é demasiado importante e sensível pelos efeitos que provoca não só junto dos seus utilizadores, professores e alunos, como também junto dos seus editores para que toda a responsabilidade de decisão possa ser cometida aos professores, que muitas vezes a tratam com demasiada ligeireza, pela falta de tempo e pela enorme quantidade de manuais para analisar. É frequente ouvirem-se comentários como o proferido pelo dirigente da Federação Nacional de Professores, no Correio da Manhã, de que, por um lado, “os professores são invadidos por um conjunto larguíssimo de manuais e depois acabam por fazer apenas uma análise superficial” e, por outro, há uma enorme pressão por parte das grandes editoras, patente na “forma como nos tentam convencer” não pela qualidade dos manuais que comercializam “mas pela quantidade de aliciantes extras” que oferecem aos professores, caso das pastas, DVD, livros, etc.

Com o objectivo de evitar possíveis interferências e pressões das editoras na escolha dos manuais, foi aprovada por despacho da Secretaria de Estado da Educação em 2003 a

regulamentação da acção dos promotores editoriais nas escolas/agrupamentos. Este documento legal proíbe qualquer tipo de actividade das editoras nas escolas durante o período de envio, adopção e inserção dos dados na base de dados, salientando que qualquer tipo de contacto entre as editoras, durante este período, é da competência dos órgãos executivos da escola.

Devem por isso os professores, as escolas, as editoras e o Ministério da Educação criar condições para que a análise e adopção dos manuais seja realizada de forma criteriosa e responsável. O que passa, nas escolas, pela realização de sessões de trabalho destinadas exclusivamente à análise e discussão dos manuais; nas editoras, pelo envio, atempado, dos manuais e materiais auxiliares e, no Ministério da Educação, pelo cumprimento da lei, criando as comissões científico-pedagógicas para que estas analisem todos os manuais editados e suspendam do mercado todos os que contêm erros científicos e/ou pedagógicos e divulguem por todas as escolas o resultado da sua avaliação, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 369/90.

Acerca da existência das referidas comissões, várias vozes se têm feito ouvir, umas defendendo-as como garantes da qualidade científica e pedagógica dos manuais, como é o caso da Secretária-Geral da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação que, ao defender a necessidade de controlar a qualidade dos manuais, salienta que “há erros em muitos manuais e era importante que houvesse equipas de especialistas do ponto de vista científico e pedagógico que os avaliassem”. Outras vozes rejeitam as referidas comissões, negando à partida a sua eficácia. Murcho (2004) questiona a existência das referidas comissões ministeriais de certificação dos manuais, tecendo sobre elas duras críticas e que, apesar de serem baseadas em suposições, espelham a realidade do nosso país. O autor parte do princípio de que estas nunca iriam funcionar – apresenta como exemplo as comissões que elaboram os programas das várias disciplinas que considera “científica e didacticamente maus” – porque seria impossível formar uma comissão científica e pedagogicamente competente, que fosse constituída por quem de facto está envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Salienta que “o processo de escolha dos próprios membros seria opaco, sujeito a distorções em função de amizades e ódios, favores e simpatias” e não baseado no critério da competência, o que logo à partida inviabilizava o seu trabalho. Mas, acrescenta o autor, mesmo que existissem e fossem constituídas pelas pessoas adequadas, não resolveriam o problema da certificação dos manuais, pois, pelo contrário, “agravaria ainda mais o verdadeiro problema: a irresponsabilidade de autores e editores de manuais, que produzem lixo intelectual, e a infantilização e desresponsabilização dos professores, que os escolhem”.

É claro que a resolução do problema não depende, exclusivamente, da existência das referidas comissões, depende principalmente do empenho dos professores perante o problema da análise e selecção dos manuais. É urgente que os professores reflectam, questionem, discutam e rejeitem os manuais que consideram de má qualidade.

Por enquanto, resta a confiança que depositamos nas equipas de autores dos manuais, quase sempre professores que exercem ou exerceram a sua actividade docente, que partilham as mesmas preocupações e procuram criar manuais pedagógica e cientificamente adequados. Carvalho (2003), professora de História e elemento de uma equipa de manuais, refere que a concepção do manual “não é uma tarefa fácil”, colocando-se-lhe várias exigências. Por um lado, há que respeitar a maqueta editorial, que prevê o número de páginas, de linhas, de documentos escritos e iconográficos, o programa oficial, os conteúdos temáticos e finalidades formativas da disciplina. Por outro, há a exigência de criar um texto sintético que organize de forma rigorosa, clara, coerente e atractiva os conhecimentos baseados nos mais recentes contributos do saber científico. O manual deve, também, despertar a reflexão crítica e as capacidades dos alunos, apresentando-lhes mapas, imagens, gráficos, tabelas, textos historiográficos e documentos escritos acessíveis e pertinentes; deve apresentar questões que estimulem a curiosidade e orientem os alunos na aprendizagem e verificação da aquisição do saber e do saber-fazer e propor aos alunos resumos facilitadores da aprendizagem. Por isso, a autora acrescenta que “não é uma tarefa fácil mas é certamente uma das mais aliciantes para um professor” (ibid., 2003, p.4).

### **1.3- A política de preço dos manuais**

O Decreto-Lei n.º176/96 ao estabelecer o sistema de preço fixo do livro, no artigo 1º, alínea g), considera o manual escolar:

O instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas”.

O artigo 15º, alínea a) isenta da obrigação de venda a preço fixo os manuais escolares e livros auxiliares dos ensinos básicos e secundários, cujo regime de preços é definido pela Portaria n.º186/91. Esta portaria reitera que:

Os manuais escolares são um bem essencial em cuja escolha os utilizadores não intervêm, sujeitando-se, outros sim, à escolha feita pelas várias escolas, o regime de preços a definir deverá ter em conta a salvaguarda dos interesses daqueles, tentando conciliá-los com os dos autores e editores.

Neste sentido, o ponto 2.º estabelece que o regime de preços:

Consista da definição dos parâmetros de actualização ou de fixação dos preços dos manuais escolares destinados aos diferentes graus de ensino, bem como as regras de comercialização dos mesmos, incluindo as respectivas margens, através de convenção a acordar entre a Administração, representada pela Direcção-Geral de Concorrência e Preços, e as associações representativas do sector, ouvida a Direcção-Geral do ensino Básico e Secundário.

A convenção durará pelo período de um ano lectivo e aplicar-se-á aos manuais a serem utilizados no ano lectivo com início a 1 de Setembro, como explicita o ponto 3º. Este aspecto é revogado pela Portaria n.º742/91 de 24 de Julho que, advogando “a necessidade de haver um conhecimento atempado, por parte dos editores, das condições em que se processarão as revisões dos preços dos manuais escolares, tendo em conta o tempo necessário à feitura dos mesmos”, estabelece que:

A convenção vigorará pelo período nela definido, devendo, contudo os princípios acordados vigorar por um período mínimo de três anos lectivos, e será sujeita anualmente a uma revisão dos respectivos parâmetros de actualização de preços e margens de comercialização, a qual constará de adendas à convenção.

Já no ano 2000, foi aprovado o Decreto-Lei n.º216, de 2 de Setembro, que introduz algumas alterações ao regime de preço do livro, revogando alguns artigos de Decreto-Lei n.º176/96, não havendo, no entanto, alterações a registar no que diz respeito aos manuais escolares.

Para os livros a adoptar para o ano lectivo 2004/2005, a circular n.º2/2004 salienta que:

Os preços de venda ao público dos manuais escolares destinados ao ensino básico, que sejam objecto de nova adopção, são fixados pelas respectivas editoras, até ao limite máximo

calculado a partir do preço médio dos cinco livros mais adoptados por disciplina e ano de escolaridade.

A questão do preço dos manuais preocupa os vários interessados: o Ministério da Educação que procura através das convenções com os editores controlar o seu preço; as editoras que pretendem aumentar os seus lucros, o que passa necessariamente pelo aumento do preço dos manuais escolares e, principalmente, os pais, aos quais legalmente se garante que o ensino básico é obrigatório e gratuito, mas que todos os anos durante o mês de Setembro vêm a despesa do agregado familiar aumentar drasticamente.

Com o objectivo de contornar este problema, tem-se assistido à implementação das bolsas de empréstimo de manuais aos alunos que usufruem de auxílios económicos, isto é, que estão abrangidos pelo escalão A e B. A regulamentação do regime de empréstimo dos manuais é da competência das escolas e algumas têm disponibilizado manuais, passíveis de reutilização, a título devolutivo aos alunos que frequentam o ensino obrigatório e que poderão, no final do ciclo de estudos, comprar os manuais. Segundo o Ministro da Educação, em 2003, ainda não há dados conclusivos sobre a implementação deste sistema de empréstimo, no entanto adianta que fará o Ministério gastar mais dinheiro.

Os manuais são em suma o resultado de um conjunto diversificado de circunstâncias e exigências, do Ministério da Educação, das editoras, dos autores, dos professores, dos pais e dos alunos. Exigências estas que resultam num livro que é uma construção dos seus autores, que para ele transportam a sua própria interpretação do currículo e do programa, as suas práticas pedagógicas, a sua formação científica e pedagógica, o seu sistema de valores e a sua visão do mundo. Daí que no mercado exista uma enorme quantidade de manuais. Segundo o Correio da Manhã de 6 de Fevereiro de 2004, estão em vigor 2105 manuais, para as várias disciplinas e níveis de ensino, movimentando o sector cerca de 75 milhões de euros por ano, número que talvez seja desejável reduzir, o que passa necessariamente pela colaboração das editoras, professores e autores, que deverão em conjunto aferir a qualidade dos manuais e suprimir aqueles que consideram menos adequados.

Segundo Tanner (1980, citado por Baptista,1998), perante os manuais os docentes podem ter várias posturas: podem limitar-se a segui-lo rotineiramente; podem converter-se em mediadores adaptando os materiais aí propostos ao contexto escolar em que estão inseridos ou rejeitar o manual e eles próprios, em grupo disciplinar, produzir os materiais e aplicá-lo posteriormente. Na prática, parece que a maior parte dos professores planifica e estrutura as

actividades que desenvolve na sala de aula a partir do manual que muitas vezes é considerado o programa oficial.

Aos professores, cabe a responsabilidade de analisá-los e escolher aquele que vai de encontro ao seu projecto educativo, que melhor interpreta o programa oficial e principalmente aquele que mais se adequa às necessidades e dificuldades dos seus alunos. As palavras de Racette (1976) continuam na ordem do dia e bem actuais. Salienta a autora que “para tornar possível o ensino da História, talvez baste repensá-la em função, não já do ministério, dos programas, das escolas, dos coordenadores ou dos professores, em resumo dos adultos, mas em função dos alunos a quem se ensina” (Ibid., 1976, p.128). Estas palavras aplicam-se, também, aos manuais, que devem ser pensados em função das necessidades dos alunos e do desenvolvimento das suas ferramentas cognitivas.

#### **1.4- A investigação sobre manuais escolares**

Durante a década de 90, vários estudos e investigações realizados no campo da educação vão centrar a sua atenção nos manuais escolares. Destacam-se nesta área as obras publicadas em países europeus, em particular na França, por Alain Choppin (1991), Appel (2002), Hélène Huot (1989), Gérard e Roegiers (1998), entre outros. Estes abordam vários aspectos relacionados com a concepção, estatuto, funções e avaliação dos manuais escolares e que são óptimos guias de trabalho para o professor que nestas obras pode encontrar uma série de “receitas” a ter em atenção, no momento de concepção de um manual, como, por exemplo, aspectos pedagógicos e metodológicos, científicos e gráficos. Poderão também ser guias úteis para os professores no momento de análise e selecção do manual, pois fornecem algumas pistas importantes para uma avaliação criteriosa e consistente do manual escolar a adoptar.

Gérard e Roegiers (1998) salientam que o manual deve ser sujeito a vários tipos de avaliação, a saber: avaliação do processo de concepção, avaliação do produto e avaliação da utilização pedagógica do manual. A avaliação do processo de concepção do manual pretende principalmente acompanhar o seu processo de elaboração e permite, às equipas que os concebem, controlar a qualidade do produto ainda em fase de elaboração e tomar decisões no sentido de colmatar eventuais problemas e lacunas. A avaliação do produto pretende determinar se o produto final é de qualidade suficiente para que possa ser certificado. Por último, a avaliação da utilização pedagógica do manual tem como objectivo aferir se o manual adoptado é o mais adequado para determinado contexto escolar, avaliando os seus efeitos



junto dos utilizadores, professores e alunos. Os autores propõem que este tipo de avaliação seja realizado ao nível da escola durante vários anos seguidos após a adopção do manual, por exemplo seguindo o percurso escolar de um grupo de alunos, dos quais se mediriam os progressos verificados ao terminar o ano lectivo em que utilizaram o manual, mas também e sobretudo medir os efeitos a longo prazo, passados dois ou três anos. Segundo os mesmos, esta avaliação deve ser comparativa, isto é, deve-se avaliar o desempenho dos alunos que utilizaram o manual comparando-o com alunos de turmas e contextos similares que utilizaram outros manuais.

Nenhum tipo de avaliação deve ser preferido face a outro, todos têm um papel específico e importante durante a vida de um manual escolar. No entanto, a prática parece ser diferente: a avaliação dos manuais reduz-se à avaliação do processo e do produto final, da responsabilidade das equipas de autores e editoras, é realizada fora da escola e à margem dos principais intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, os professores e os alunos.

A avaliação da utilização pedagógica dos manuais tem sido esquecida, ou melhor, limita-se a aspectos quantitativos, superficiais e exteriores à aprendizagem, isto é, procura-se saber qual é a percentagem de professores que utiliza o manual ou qual a percentagem de alunos que o possui. Aspectos mais consistentes da avaliação, tal como os efeitos da utilização do manual em contexto de sala de aula, não têm sido tomados em consideração. Os alunos enquanto sujeitos da educação nunca foram ouvidos no que diz respeito aos manuais. Para estes, o manual é um livro obrigatório, cuja ausência pode conduzir a falta de material didáctico.

Seria pertinente neste momento, em que se leva a cabo a reorganização curricular iniciada com o Decreto-Lei n.º 6/2001 e se introduzem novos programas e “novos manuais”, fazer uma avaliação rigorosa dos mesmos à semelhança do que se tem feito noutros países, como, por exemplo, nos EUA, onde em 1998 a American Association for the Advancement of Science desenvolveu o Projecto 2061, através do qual foram avaliados os manuais de ciências do 3º ciclo e Ensino Secundário, com o objectivo de ajudar a melhorar o ensino aprendizagem das ciências. Dos manuais avaliados, quarenta e cinco, apenas cinco foram considerados satisfatórios, sete razoáveis e os restantes insatisfatórios. Nos referidos manuais, foram detectados os seguintes problemas: grande diversidade de assuntos abordados, mas nenhum sendo correctamente desenvolvido; abordagem superficial dos conceitos mais importantes; omissão de conceitos fundamentais; grande diversidade de ilustrações, que não são, na sua maioria, convenientemente explicadas e incluem muitas actividades que não ajudam os estudantes na interpretação e aplicação dos conceitos aprendidos. O projecto apresenta alguns

critérios que definem o bom manual, como, por exemplo: ter em atenção as pré-concepções dos alunos, de modo a expandi-las ou a corrigi-las; envolver os alunos em contextos, experiências e fenómenos que lhe sejam familiares, colocando o conhecimento na realidade do aluno; incentivar os alunos a reflectir sobre as experiências e fenómenos do dia-a-dia, ajudando-os a extrapolar os conhecimentos adquiridos na aula para o mundo que os rodeia e proporcionar exercícios e actividades práticas que ajudem o aluno a ver a ligação entre os conceitos e os efeitos práticos.

Este projecto levado a cabo na área das ciências pode inspirar estudos noutras áreas, em particular na disciplina de História, pois ajudaria os professores a adoptar, de forma mais criteriosa, o manual.

Também em França esta problemática tem preocupado os professores e o Ministério da Educação, o que levou à realização de um inquérito no ano escolar 1997-98, pela inspecção-geral do Ministério da Educação, que culminou na publicação de um relatório, que é considerado o mais completo, pois diz respeito a manuais de todas as disciplinas e de todos os níveis de ensino. Segundo Choppin (1999), este relatório tornou evidente que os manuais franceses eram demasiado complexos e instrumentalizados. O relatório tornou clara a necessidade de uma redefinição do manual e do seu papel, face ao desenvolvimento das novas tecnologias e às necessidades dos alunos. Salientou, ainda, a necessidade de se promover a formação dos professores nesta área, em particular nos assuntos relacionados com a selecção e utilização do manual em contexto de sala de aula.

Num estudo realizado, posteriormente, numa escola profissional com o objectivo de estudar a questão da recepção dos manuais por parte dos alunos, Guernier (1998, citada por Choppin, 1999), a partir da análise dos dados obtidos através de um inquérito, concluiu que os alunos são incapazes de compreender uma página dupla do manual. São três as razões apontadas: estes excluem da sua análise tudo o que não seja texto, isto é, na perspectiva deles as fontes não escritas não têm importância; são incapazes de descortinar o que está implícito no texto e são incapazes de compreender a estrutura do texto, apesar da ajuda de todos os sinais tipográficos, títulos e subtítulos, que os guiam para o sentido implícito do texto. Não são apresentados por Chopin (1999) os dados relativos a este estudo, no entanto parece-nos um pouco radical a conclusão da investigadora. Certamente alguns alunos não compreenderam o manual, mas outros tê-lo-ão compreendido, ainda que com algumas dificuldades.

Também em Portugal os manuais têm chamado a atenção de investigadores, dada a sua relevância entre os recursos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, o que levou à

realização de encontros e estudos, subordinados ao tema. Um desses encontros foi realizado na Universidade do Minho e nele participaram investigadores e professores de diversas áreas.

Dos estudos apresentados, alguns são de opinião/percepção, na medida em que procuram conhecer a opinião de professores e alunos sobre o manual, como é o caso do realizado por Bento (1999). A investigadora apresentou, neste encontro, os resultados do estudo levado a cabo com o manual de Língua Portuguesa em contexto pedagógico e com o qual pretendia analisar as percepções dos professores e alunos do 3º ciclo acerca do manual. O estudo foi realizado com alunos do ensino básico e com quinze professores, aos quais foi solicitado que definissem o manual escolar de Língua Portuguesa que estavam a utilizar e que caracterizassem o bom e o mau manual.

Da análise das respostas, pôde constatar que, para os alunos, o manual de Língua Portuguesa deve ter: textos de autores, alguns famosos, bons textos e obras; fichas sobre os textos-questionários de interpretação textual- e sobre o funcionamento da língua -conteúdos gramaticais. Deve também conter jogos. Quando questionados sobre o que consideravam um “bom manual”, salientaram aquele que fornece exercícios, fichas, textos, que sejam principalmente bons e interessantes, que contenha imagens que ajudem a interpretar o texto, com dicionário e que graficamente seja apetecível. Por sua vez, o “mau manual” é aquele que não apoia o aluno, cujos textos são escassos, curtos, maus, pouco interessantes e desajustados ao aluno; quando as fichas são poucas, muito grandes e com muita gramática e quando não tem imagens ou estas são de má qualidade.

Os professores, por sua vez, consideraram o “bom manual” o que tem uma boa disposição gráfica, que propõe fichas informativas, de trabalho e de síntese; que apresenta uma boa selecção de textos adaptados à idade dos alunos, aos seus interesses e variados; que auxiliem o alunos na realização das actividades e sigam o programa; cujo preço e volume seja razoável e que sejam atractivos. O título de “mau manual” vai para aquele que favorece a preguiça do Professor e tem lá tudo, textos, questionários e fichas informativas.

A investigadora salienta que da comparação das respostas dos professores sobre o que consideram ser o “bom manual” e o “mau manual”, constata-se uma “incoerência flagrante na medida em que há sobreposições e contradições, havendo mesmos respostas que se excluem mutuamente”. Pôde concluir que “tanto os professores como os alunos desejam um manual compósito, isto é, com bastantes exercícios e textos e uma boa qualidade gráfica” e que os professores salientaram a natureza dos textos e fichas, resultado da sua preocupação de facilitarem a prática pedagógica e aprendizagem dos alunos (ibid., p. 117).

O estudo demonstrou, segundo a autora, que “os processos que actualmente envolvem a adopção do manual escolar mostram-se, por um lado, complexos e problemáticos, por outro, são orientados por critérios confusos e incoerentes”. Aponta para tal várias razões, como a inexistência de uma reflexão crítica, por parte dos professores, em relação aos critérios que devem orientar a análise, selecção e adopção dos manuais, a falta de formação específica nesta área e, ainda, a influência comercial exercida pelas editoras junto dos professores no momento de escolha do manual (ibid., p.119). Segundo a autora, este tipo de estudos poderá ajudar a compreender o fenómeno da adopção dos manuais nas escolas portuguesas.

No sentido de evitar pressões sobre os professores, o Departamento do Ensino Básico aprovou em 2003 um documento que regulamenta a acção dos promotores editoriais nas escolas proibindo a sua permanência e visitas às mesmas durante o período de análise e adopção dos manuais.

Como salientou Moreira (1999), não é fácil estabelecer as fronteiras entre o “bom” e “mau manual”. Se é verdade que os manuais escolares desempenham um papel importante nas escolas, também é verdade que esse desempenho não é automático, exige que este seja bem elaborado e seguido de forma responsável. Estabelecer o que é um manual bem elaborado varia de disciplina para disciplina e depende sobretudo daquilo que se pretende que a escola seja. Por isso, se os manuais não servirem os interesses da escola, dos professores e, principalmente, dos alunos, não haverá razões para que sejam adoptados e seguidos. Logo, quando os professores escolhem um manual, tomam uma decisão importantíssima, pois trata-se de escolher o que é melhor para a escola, para a aprendizagem e para a consecução do sucesso educativo dos seus alunos.

Pereira e Duarte (1999) apresentaram, no encontro sobre manuais, as conclusões a que chegaram através das respostas a um questionário e em entrevistas que realizaram a professores. Constataram que “a maioria dos professores planifica o seu ensino tendo por base o manual escolar; o manual escolar constitui o suporte básico e fundamental para organizar a aprendizagem dos alunos e que muitos professores consideram o manual escolar um mediador importante na construção do conhecimento científico escolar” (ibid., p.367).

Duarte (1999) realizou outro estudo com o qual pretendia analisar os manuais escolares de Ciências da Natureza, editados em 1995 e 1996, com o objecto de indagar como é que os autores integram nos manuais que elaboram as recomendações resultantes da investigação realizada no domínio das concepções alternativas e da mudança conceptual. O estudo incidiu em oito manuais de Ciências da Natureza do 5º e 6º ano de escolaridade, tendo a investigadora constatado que: “nenhum faz qualquer referência às concepções prévias dos

alunos e/ou à necessidade de utilizar estratégias que visem a evolução/reestruturação dessas concepções”; “as sugestões de actividades propostas aos alunos são de uma forma geral muito estruturadas, mais de carácter confirmatório do que de carácter investigativo; em algumas situações é pedida apenas a observação, sendo fornecida a interpretação; noutras é pedida a observação e a interpretação, ou o preenchimento de espaços em branco na interpretação fornecida” (ibid., p. 239). Observou também que todos os manuais incluem situações de aplicação e de avaliação. A investigadora acrescenta que “os resultados apontam, assim, para uma diversidade metodológica dos manuais analisados, possível de se verificar em amostras mais alargadas de manuais, o que na nossa opinião vem colocar acrescidas responsabilidades aos professores no que diz respeito à selecção do manual escolar” (ibid., p.243).

Outros estudos de interesse foram apresentados, como, por exemplo, o realizado por Calvo e Martinez (1999). Estas investigadoras, da Universidade de Alcalá em Espanha, desenvolveram o seu estudo, de carácter cognitivo, tendo por base uma visão construtivista da aprendizagem e partindo do princípio de que a aprendizagem é uma actividade mental construtiva levada a cabo pelo indivíduo, que não é um simples armazém de informação, mas sim um indivíduo que transforma e relaciona essa informação com a que já tem de modo a construir uma interpretação coerente do mundo que o rodeia.

Partindo destes pressupostos, as investigadoras desenvolveram um estudo que pretendia indagar o papel das perguntas no processo de aprendizagem, em particular: para que servem as perguntas que estão nos manuais; que relação existe entre as perguntas e o processamento da informação e que relações existem entre as perguntas, as inferências e o tipo de processamento da informação. Este estudo, realizado com manuais de Física e Química do ensino secundário, poderá funcionar, dada a sua pertinência, como exemplo para futuras investigações no campo da História.

Nas comunicações apresentadas no referido encontro, ressalta a ideia de que o manual é um instrumento de trabalho insubstituível para professores, alunos e encarregados de educação, e que interessa por isso analisá-lo no sentido de o compreender e adequar cientificamente e pedagogicamente à realidade das nossas escolas. Estes estudos fornecem pistas de trabalho para a acção concreta, quer na elaboração, quer na selecção e utilização dos manuais.

### **1.5- A investigação sobre manuais de História**

Nos EUA, Beck e McKeown, da Universidade de Pittsburgh (1994), procuraram compreender que conhecimentos constroem os alunos a partir dos textos propostos nos manuais e de que forma é que as características textuais interferem na compreensão da mensagem patente nos mesmos. Para tal, realizaram um estudo longitudinal ao longo de três anos, durante dois períodos, com alunos do 5º ano de escolaridade.

Numa primeira fase da pesquisa, analisaram alguns dos manuais mais utilizados e debruçaram-se sobre três estudos que investigavam, de forma empírica, dois dos principais problemas dos manuais nos EUA: o pressuposto irrealista dos autores de manuais, da existência duma variedade de conhecimentos prévios por parte dos alunos e a apresentação de textos cujo conteúdo não é coerente.

Através da análise dos textos dos manuais, tentaram determinar até que ponto a errada suposição da existência de determinados conhecimentos prévios e a falta de coerência constituíam problemas para a aprendizagem a partir dos textos propostos nos manuais.

Iniciaram a pesquisa com uma análise de manuais que ocupam um papel central no processo de ensino e aprendizagem e que, nas últimas décadas, têm estado no centro da discussão sobre o ensino de estudos sociais, sendo-lhes, usualmente, atribuídas observações e conclusões negativas sobre a sua inadequada qualidade.

O objectivo da pesquisa não foi fazer uma avaliação de manuais, mas sim tentar entender as características textuais que contribuem para a sua avaliação negativa e o efeito que elas podem ter na aprendizagem dos alunos. Para isso, recorreram às recentes investigações em leitura numa perspectiva cognitiva, o que lhes facilitou a compreensão das actividades mentais envolvidas no momento da leitura de um texto, de como os leitores interagem com os textos e o que é que retêm da leitura. Permitiu-lhes, ainda, compreender como é que as características do texto afectam a forma como os manuais intervêm no processo de aprendizagem.

O trabalho implicou uma análise de textos sobre o período revolucionário na América, em quatro manuais de estudos sociais do 5º ano, em particular o enquadramento temporal desde o desenvolvimento colonial, passando pelos acontecimentos de Lexington e Concord. Usando a cronologia dos acontecimentos mais importantes, segundo os programas, como elemento de orientação, observaram como é que cada um dos quatro textos explicava a sequência desses acontecimentos.

Após análise dos textos dos manuais, realizaram um primeiro estudo com o objectivo de compreender os conhecimentos prévios dos alunos do 5º ano, questionando-os sobre os acontecimentos que levaram à Guerra da Revolução antes de estudarem o assunto na escola (McKeown & Beck, 1990). Os resultados demonstraram que a maior parte dos conhecimentos dos alunos acerca deste assunto e deste período da História eram vagos e imprecisos.

Em dois estudos subsequentes (Beck, 1991 e McKeown, 1992), as autoras investigaram o impacto dos conhecimentos prévios e da coerência dos textos na compreensão dos mesmos. No primeiro, apresentaram a um grupo de alunos do 5º ano quatro excertos de manuais sobre os acontecimentos que levaram à Revolução e, no segundo estudo, versões adaptadas dos mesmos textos. Os resultados demonstraram que o texto adaptado permitiu uma melhor compreensão do assunto e que um dos problemas que os alunos enfrentaram foi compreender os agentes envolvidos – quem fazia o quê e a quem.

Segundo as investigadoras, os estudos realizados sugerem que os alunos iniciaram a sua aprendizagem da História americana com muito pouco conhecimento prévio, a informação que possuíam era incompleta e por vezes confusa. Isto foi evidente no início do oitavo ano, pois os alunos revelaram que não tinham retido o que lhes tinha sido ensinado. Não tinham uma imagem completa e coerente de como o seu país tinha começado.

Os dados permitiram-lhes concluir que a apresentação dos conteúdos históricos nos textos não estava orientada para desenvolver de forma coerente uma sequência temporal dos acontecimentos e que os maiores obstáculos à compreensão, por parte dos alunos, eram os pressupostos irrealistas sobre o que eles já sabiam em relação ao assunto.

O facto de os alunos não terem retido o que lhes havia sido ensinado é para as investigadoras, em grande parte, da responsabilidade dos manuais. Pois os materiais textuais utilizados nas aulas de estudos sociais, nos EUA, não se adequam à tarefa de apresentar aos alunos relatos de História coerentes e compreensíveis. Os manuais não oferecem matéria-prima suficiente para ajudar os professores a decidir o que é essencial e a gerar explicações das ideias dos textos.

Beck e McKeown chamam a atenção para as limitações de um texto, mesmo que cuidadosamente elaborado, quando se procura explicar assuntos aos alunos. Não se pode esperar que mesmo um texto coerente e bem construído possa comunicar a um aluno a mesma informação que transmite a um adulto. Por isso, quando os alunos estudam conteúdos complexos, a partir do manual, precisam clarificações das ideias e de oportunidades para discutirem o que compreenderam, de forma a tornar mais precisas as suas ideias iniciais.

Alertam os autores de manuais para que concebam textos coerentes pois textos incoerentes impedirão a compreensão de situações históricas. Embora à partida as autoras tivessem previsto muitos dos problemas de compreensão dos excertos de manuais lidos pelos alunos, o nível de confusão que estes demonstraram ultrapassou as suas expectativas. Os alunos fizeram muita confusão relativamente aos agentes históricos referidos nos textos (por exemplo, os colonos raramente foram mencionados). Segundo as investigadoras, a não identificação dos colonos é especialmente problemática, pois o seu papel é fundamental para se compreender o período a que se referiam os textos. Este resultado leva-as a afirmar que, quando este tipo de informação é ignorada ou baralhada, muito pouco do texto será apreendido. Consequentemente, as representações que os alunos constroem do passado não passam de concepções imprecisas dos eventos retratados e que rapidamente serão esquecidas.

Outros estudos têm sido publicados no nosso país com o objectivo de analisar a ideologia subjacente aos discursos dos manuais numa perspectiva de análise de conteúdo, o que constitui indício de que este assunto é relevante no domínio da formação social dos alunos.

Como salienta Magalhães (1999), o manual, enquanto objecto cultural, representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e, como tal, valoriza e prescreve como verdade determinados conhecimento, mas silencia e negligencia outros. Por essa razão, segundo o autor, seria pertinente indagar que representações culturais, científicas, materiais, axiológicas, de saber-fazer, visões do mundo e metas educacionais estruturam os manuais e ainda estudar as formas de utilização e de apropriação das mensagens pedagógicas e didácticas por eles veiculadas.

Estas preocupações têm estado presentes, desde 1974, em vários investigadores, como é o caso de Radich (1979), Torgal (1998) e Amado Mendes (1999).

Radich (1979), ao analisar os compêndios de História de Portugal para o ensino primário, publicados desde a segunda metade do século XIX até 1974, constatou existirem muitas páginas de propaganda política. Salienta a investigadora que “os manuais oficiais, de forma muito clara, veicularam uma boa imagem do Estado Novo e defenderam a política colonial do fascismo” (ibid., p. 13).

Mas a função ideológica dos compêndios não se restringe, segundo a autora, a essas páginas de expressa propaganda política. Essa função está diluída nos temas que privilegiam e omitem, nos valores e padrões culturais que propõem, nos métodos de ensino que se utilizam e nas tradições existentes ao nível da historiografia escolar. Assim, a maioria dos manuais analisados, perpetuavam os mitos da História de Portugal:



A Pátria, sua grandeza e perenidade; a Hierarquia social, que a ordem suporta; o Chefe, que nos conduz; o Herói, que se venera; a Fé, de que a República prescindiu, mas que o fascismo eregeu como valor; a Raça, que nos levou ao limiar do mundo; a Guerra externa, que o permitiu; o trilho da decadência que sucede ao Paraíso Perdido, horizonte pretérito a que talvez se possa voltar (ibid., p. 133).

Mais recentemente, Torgal (1989) procurou discutir as relações da História com a ideologia, focalizando a sua atenção no período do Estado Novo. Período em que, segundo o autor, é visível uma certa discrepância entre a historiografia universitária, que “se refugiava numa investigação de tipo “metódico”, narrativo e documentalista (de carácter pretensamente “não-ideológico”) e a História que se ensinava, divulgava e comemorava que estava, claramente, ao serviço de um “ideal” (ibid., pp. 31-32). Salienta que o Estado Novo, detentor de um sistema ideológico bem organizado, procurou reproduzi-lo através de variados meios e das mais diversas estratégias. A escola e o livro único, que perpetuavam as histórias do regime, os seus heróis e os grandes feitos, eram um dos meios cruciais.

Após o 25 de Abril e o regresso ao Estado Democrático, esta relação História e ideologia percorreu caminhos mais esbatidos, sinuosos e complexos, mas a História continuou a ser, necessariamente, determinada por um conjunto de ideias, isto é, pela ideologia:

Efectivamente, se consideramos que a historiografia é passível de influências ideológicas, mais diremos da “história-pedagogia”, daquela que se ensina na escola e fora dela, através de múltiplos processos, e muito mais da História que constitui a “memória colectiva”, resultante de influências tão variadas, que vão da História aprendida (e não aprendida) na escola, na família e na rua, à literatura histórica, à historiografia, à divulgação através dos *mass media* a até à oratória dos políticos (ibid., p. 198).

Este assunto, ensino e Estado Novo, foi recentemente retomado por Bastos (1998) que, ao analisar os programas de História entre 1926-1954 e os compêndios, concluiu que:

Nas reformas curriculares e respectivas instruções, a presença constante da ideologia do poder no ensino da História, através de uma intensa utilização e controlo do passado como via de reforço de uma memória nacionalista conservadora, resultou na produção de uma História institucional e oficial (ibid., p.225).

Com este objectivo se enalteciam determinados acontecimentos e personalidades históricas que corporizavam o ideal nacionalista com a intenção de formar uma juventude psicologicamente robustecida pelos valores nacionais e patrióticos. O regime do livro único, adoptado a partir de 1936, era a forma de concretizar esse objectivo ao mesmo tempo que permitia “a purificação da História alicerçada em determinadas verdades históricas” (ibid., p.227).

Amado Mendes (1999), no sentido de estudar a relação existente entre o conceito de identidade nacional e ideologia e os manuais portugueses após o 25 de Abril, levou a cabo um estudo com alguns manuais de História do 3º ciclo do ensino básico no período de 1976-1992. Observou que os manuais da década de 80 apresentam como introdução ao estudo da História um capítulo com reflexões sobre a natureza da História: a) O que é a História? b) Para que serve a História?; c) O trabalho do historiador e d) A contagem do tempo. Segundo o autor, isto resultou da necessidade de tornar a disciplina mais compreensível e da consciencialização dos autores/editores da necessidade de tornar mais objectivo e científico o ensino da História. Pôde, ainda, através da quantificação de determinados conceitos, detectar a importância que era dada aos valores democráticos e à formação dos jovens para o exercício de uma cidadania participativa. Relativamente aos temas, observou que alguns não mereceram a devida atenção, como ciência, tecnologia, industrialização, quotidiano, os anónimos e os sem voz. Considera que os manuais são exageradamente eurocentristas, o que está patente no relevo que é dado às viagens de exploração feitas pelos ocidentais e o silêncio das viagens dos orientais em direcção ao ocidente. Entre os manuais seleccionados detectou que o tema da identidade nacional raramente é focado de forma explícita, apenas acontecendo a respeito da crise de 1383-85, reduzindo-o à questão da independência e ao confronto com a Espanha.

O autor chama a atenção para a necessidade de se esbater o fosso entre a História que se faz e a que se ensina e que isso passa, necessariamente, pela revisão dos manuais e salienta que “temáticas do género das identidades e das ideologias, entre outras, a que a pesquisa tem vindo a dedicar-se, devem passar a ser contempladas” nos manuais utilizando os meios mais adequados (ibid., p.349).

Estas lacunas, detectadas pelo autor, parecem dizer principalmente respeito aos programas oficiais, mas uma vez que os manuais são a instrumentalização desses programas não é de estranhar que também aí estejam presentes.

Relativamente à ausência do tema da identidade nacional, nos manuais de História do 3º ciclo do ensino básico no período de 1976-1992, parece que não trouxe problemas acrescidos na formação da identidade nacional dos nossos jovens. Acontecimentos recentes, como o

Euro 2004, durante o qual assistimos a manifestações eufóricas de patriotismo, mostram que a alegada falta de identidade está ultrapassada e que os valores nacionais manifestam estar bem enraizados na consciência dos adultos que utilizaram os manuais durante essas décadas.

Vários artigos de opinião e estudos implementados com alunos e professores de História têm trazido importantes contributos no sentido de se compreender a importância do manual entre os recursos didácticos. Baptista (1998), ao analisar o papel dos manuais na reforma educativa introduzida pelo Decreto-Lei 286/89, salienta a sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para o aluno o manual é um guia de estudo, na escola ou em casa. Para a maior parte dos professores, é um elemento facilitador da sua prática pedagógica, ajudando-os a estruturar as actividades docentes e discentes. Para os pais e encarregados de educação, “é o único documento informativo do programa de cada uma das disciplinas do curso que os seus educandos frequentam e nas quais esperam um bom resultado” (ibid., p.22). Segundo a autora, o manual só cumprirá a sua função de facilitador da aprendizagem se, como qualquer outro recurso educativo, estiver adaptado à realidade escolar, isto é, às necessidades, às prioridades, aos objectivos, aos conteúdos, à avaliação e aos modelos de ensino da escola onde vai ser utilizado.

Alerta ainda os professores para a sua postura face ao manual, que o devem encarar, apenas, como um dos recursos didácticos e não o único e que devem exigir materiais de qualidade, dado que a qualidade do ensino passa necessariamente pela qualidade dos materiais que este utiliza.

Outros estudos demonstram a importância do manual como instrumento de trabalho, quer para professores quer para os alunos. Graça (1995), citada por Baptista (1998), num estudo levado a cabo em 14,3% de escolas do País, observou a frequência de utilização do manual de História e Geografia de Portugal do 6º ano de escolaridade, constatando que 38,6% dos professores recorriam ao manual em todas as aulas e que 60% dos professores o utilizavam em quase todas as aulas. O estudo acrescenta ainda que a dependência do manual é tão forte que nas suas planificações 32,9% dos docentes seguem o esquema do manual e que 67,1% realizam pequenos ajuste à organização proposta pelo manual adoptado.

Salienta o estudo que de entre os diversos aspectos do manual de História e Geografia do Portugal, os mapas são os mais utilizados, seguindo-se “as imagens, os gráficos/esquemas, os textos informativos, as cronologias e, finalmente, as actividades” (ibid., p. 30).

Num estudo levado a cabo por Pais (1999), realizado no âmbito do Projecto Europeu “Os jovens e a História”, no qual participaram 30 países europeus, com o objectivo de estudar a consciência histórica dos jovens portugueses, colocaram-se as seguintes interrogações:

Qual o rosto da História que mais agrado e confiança transmite aos jovens? Qual a aprendizagem da História preferida? Quais os instrumentos de ensino mais valorizados? A didáctica formal baseada nos «livros escolares»? Os legados históricos assegurados por «documento / fontes» ou «museus e lugares históricos»? As fontes para-históricas que se apoiam em «romances», «filmes de ficção» ou «documentários televisivos»? Ou simplesmente as narrativas orais transmitidas por «professores» e outros adultos (ibid., p. 31).

A recolha dos dados foi realizada “a partir de um inquérito por sondagem, com base numa amostra representativa do universo de estudantes portugueses e de grande parte da Europa, frequentando o último ano da escolaridade obrigatória” (ibid., p.6) e de entrevistas de aprofundamento. Aos professores de História, envolvidos na aplicação do questionário, realizou uma entrevista e um questionário. Neste último, estavam incluídas algumas das questões que haviam sido feitas aos alunos, o que, posteriormente, permitiu confrontar as respostas dos professores com as dos alunos sobre aspectos pedagógicos relacionados com o ensino da História.

Após o tratamento quantitativo dos dados, o investigador pôde constatar quais as apresentações da História que mais agradam aos jovens portugueses e aquelas em que depositam mais confiança.

### Quadro 1.1

Dados relativos ao agrado / confiança das apresentações da História dos jovens portugueses

	Livros escolares	Documentos e fontes histórica	Romances históricos	Filmes de ficção	Documentários televisivos	Narrativas dos professores	Narrativas de outros adultos	Museus lugares históricos
<b>Agrado</b> (Média)	2,95	3,75	3,04	3,57	3,63	2,93	3,23	4,36
<b>Confiança</b> (Média)	3,55	4,20	2,65	2,51	2,68	3,64	3,29	4,44

(In Pais, 1999, pp. 33-34)

Pais constatou que os jovens portugueses têm mais confiança do que agrado nas apresentações da História propostas, como se pode aferir da comparação dos dados do quadro anterior. Manifestam maior agrado, no estudo da História, pelos legados históricos – museus e

lugares históricos e documentos/fontes históricas. Em contrapartida, os livros escolares não conquistam um grande agrado por parte dos estudantes portugueses, mas, logo a seguir aos museus e lugares históricos e documentos/fontes históricas, são aqueles em que depositam maior confiança.

A nível europeu, a análise dos dados permitiu concluir que:

- Entre os jovens europeus, os «filmes de ficção» (Média=3,73) constituem o instrumento favorito de aprendizagem da História. No entanto, este agrado não se traduz em confiança (M=2,81). Os estudantes apreciam o que na prática não os convence muito (ibid., p. 33);
- Os *legados históricos* são, na verdade, as fontes históricas que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: «museus e lugares históricos» (M=4,15) e «documentos/fontes» (M=3,93);
- Os «livros escolares» (M=2,43) não são considerados, pelos jovens europeus, um instrumento de aprendizagem muito satisfatório no sentido em que a sua leitura não é considerada uma actividade prazenteira. Contudo, entre os estudantes de alguns países com forte influência religiosa - católica ou muçulmana - (Portugal, Polónia, Israel Árabe e Palestina), a crença nos livros ou manuais escolares arrasta um sentimento de relativo agrado com esses instrumentos tradicionais de ensino; mas, mesmo nesse caso, esse agrado é apenas relativo (ibid., p.35).

O autor obteve também dados sobre práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores na aula de História.

### Quadro 1.2

Dados relativos às práticas pedagógicas na sala de aula na opinião de alunos e professores

	Exposições do professor	Os professores informam sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado	Discussão das diferentes explicações	Estudam fontes históricas	Recontam e reinterpretam a História	Ouvem programas radiofónicos ou cassetes, filmes e vídeos	Usam o livro escolar ou fichas de trabalho	Realizam trabalhos de grupo
<b>Alunos</b> (Média)	3,79	3,79	3,54	3,72	2,57	1,91	4,06	2,41
<b>Professores</b> (Média)	3,92	3,33	3,69	4,17	2,71	3,08	4,40	3,06

(In Pais, 1999, pp. 43-46).

Na opinião dos alunos, os professores recorrem principalmente a livros escolares, a fichas de trabalho e exposições orais. Menos frequentes são a visualização de filmes e actividades de grupo, isto é, “o que predomina nas salas de aula de História são as práticas tradicionais de ensino, com o recurso aos manuais e exposições dos professores, aquilo a que o autor chama, História de «encher a cabeça» (ibid., p.42).

Do cruzamento dos dados concluiu que, se por um lado os filmes e museus eram aquelas apresentações da História que conquistavam o maior agrado dos alunos, são os menos utilizados pelos professores. Por outro, se os manuais escolares eram os que conquistavam menos agrado dos alunos, são o recurso que os professores utilizam com mais frequência nas aulas. Constatou, ainda, existirem algumas discordâncias, entre as opiniões dos alunos e professores relativamente àquilo que acontece na sala de aula. Enquanto que os alunos referiram que nas aulas raramente vêem filmes, vídeos ou realizam trabalhos de grupo, os professores consideraram que recorrem frequentemente a estas actividades.

Pais (1999) chama a atenção para alguns aspectos fundamentais sobre os quais interessa reflectir: por um lado, o facto de a maior parte das reformas curriculares implementadas e dos manuais de História editados não levarem em linha de conta a opinião dos alunos sobre as matérias ensinadas ou sobre a forma como essas matérias são ensinadas; por outro, o que muitas vezes os professores mais valorizam no ensino da História não corresponde necessariamente ao que os estudantes aprendem nas aulas de História.

Os dados obtidos nesta investigação parecem-nos fundamentais para que as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Ministério da Educação, equipas responsáveis pelos programas; editoras que controlam os circuitos de produção e circulação dos manuais e professores, que planificam e seleccionam os recursos pedagógicos que utilizam na sala de aula) reflectam sobre quais as formas de apresentação e os conteúdos da História que mais interessam aos alunos, que permitam o desenvolvimento das suas competências e que contribuam para a sua formação integral.

Mais recentemente, no âmbito do Mestrado em Supervisão do Ensino da História na Universidade do Minho, Fernandes (2002) levou a cabo um estudo com uma amostra de 185 alunos do 6º e 9º ano de escolaridade que frequentavam escolas de Vila Real e com oito professores que desempenham a função docente no mesmo distrito. Procurava indagar que práticas pedagógicas eram utilizadas nas aulas pelos professores de História. Foi apresentada aos alunos, do 6º e 9º anos de escolaridade, uma listagem de actividades pedagógicas e foi-lhes solicitado que assinalassem aquelas que realizavam muitas vezes, de vez em quando e

raramente nas aulas de História. Nessa listagem de actividades pedagógicas, estava incluída uma panóplia mais vasta do que a da pesquisa de Pais (1999). A listagem incluía a exploração do manual com prática de leitura individual, colectiva ou em grupo; a consulta de documentos escritos; a consulta de documentos não escritos (iconográficas, figuras, orais e registos sonoros); a exploração de banda desenhada, música, filmes e caricaturas; o desenvolvimento de trabalhos de projecto; a realização de trabalhos com o computador; a realização de debates sobre temas e assuntos estudados; a realização de trabalho de grupo ou pares; a preparação de visitas de estudo; a análise de mapas, gráficos, tabelas cronológicas.

A análise dos dados recolhidos por Fernandes, sobre as finalidades da História e práticas pedagógicas, permitiu-lhe constatar que 26% dos alunos do meio rural e 48% dos alunos do meio urbano recorriam muitas vezes à exploração do manual, como prática de leitura individual, e que 52% dos alunos do meio rural e 48% dos alunos do meio urbano utilizavam muitas vezes a exploração do manual colectivamente. O estudo permite ainda concluir que a consulta de documentos escritos é uma prática frequente, uma vez que 65% dos alunos do meio rural e 48% do meio urbano assinalaram essa actividade, e que de vez em quando realizam outras actividades como debates, exploração de banda desenhada e a realização de trabalhos de projecto. As respostas dadas pelos professores ao questionário confirmam estes dados, uma vez que todos os professores referiram recorrer frequentemente ao manual.

Dado que o mesmo é encarado como um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem na aula de História e que, por hipótese teórica inferida a partir do pouco agrado do uso do manual que os alunos demonstraram no estudo de Pais, uma parte considerável dos docentes se limita a utilizá-lo rotineiramente, é importante analisar o manual de História. Essa análise deve ser feita não só do ponto de vista da sua concepção e avaliação por profissionais, mas principalmente do ponto de vista do seu utilizador, isto é, do ponto de vista do aluno. Procurou-se, nesse sentido, indagar como é que os alunos utilizam as fontes históricas propostas no manual que utilizam na aula e que conhecimentos significativos constroem a partir dessas fontes históricas.

## Capítulo 2 – AS FONTES E O ENSINO DA HISTÓRIA

---



## **2.1- As fontes históricas**

De uma forma simples, podemos dizer que a História se faz a partir de documentos, a que de forma mais abrangente e rigorosa chamamos fontes históricas. A História é o fruto da interpretação de fontes, que fornecem a evidência sobre os pensamentos e actos do homem no passado e, como tal, não existe História sem fontes. Entre estas, as fontes primárias são as que estabelecem a ponte entre a realidade e o conhecimento acerca dela.

As fontes são utilizadas com fins científicos, pelos historiadores, que a partir deles constroem as suas interpretações históricas, mas também podem, e devem, ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, pelo professor na sala de aula.

Marrou (1976) definiu documento, numa perspectiva mais actual e exigente, no sentido de fonte histórica, como

toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita” (ibid., p.69).

A noção de documento proposta por Marrou ultrapassa, pois, a de fonte primária e salienta dois aspectos importantes: por um lado, o alargamento do conceito de documento a tudo o que possa revelar qualquer coisa sobre a presença, actividade, sentimentos e mentalidade do homem; por outro, o papel do historiador, da sua iniciativa e da sua habilidade em interrogar os documentos e daí retirar o conhecimento do passado.

Em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch, ao criarem a revista «Anais de História Económica e Social», procuravam reagir contra a História tradicional e contra a rotina em que a História se encontrava encarcerada, recusando o seu encerramento disciplinar e a História política e diplomática. A Nova História assumia-se então como uma História global, reivindicando a renovação do campo da História e do documento histórico. A multiplicidade de documentos é defendida mas no sentido da sua tipologia material. Os textos escritos de toda a espécie, os vestígios arqueológicos, os testemunhos orais, a estatística, as curvas de preços, a fotografia, o filme, o pólen fossilizado, a ferramenta, o ex-voto, impuseram-se aos textos e documentos escritos privilegiados pela História tradicional.

Marc Bloch (1976) considera que existe uma enorme diversidade de testemunhos históricos. Que um documento histórico é “tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto

fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito” (ibid., p. 61). Por isso, o conhecimento histórico é um conhecimento por vestígios

quer se trate de ossos emparedados na muralhas da Síria, quer de uma palavra cuja forma ou cujo emprego revelem um costume, quer da revelação escrita por uma testemunha de uma cena antiga ou recente, que entender por documentos senão «vestígios», isto é, a marca perceptível pelos sentidos, deixada por um fenómeno impossível de captar em si mesmo” (ibid., p. 52).

Segundo o autor, este facto, a utilização de uma grande variedade de documentos, exige que o historiador saiba analisá-los e para tal deverá dominar quase todas as técnicas do seu ofício, como, por exemplo, ser capaz de ler uma carta medieval e de interpretar correctamente o nome dos lugares, de datar sem engano os vestígios da Pré-História e analisar as associações vegetais de um prado, para que consiga a partir daí construir o conhecimento histórico.

Lucien Febvre (1977) salienta a importância dos documentos escritos, mas acrescenta que a História pode fazer-se, e deve fazer-se, sem documentos escritos. Quando estes não existem, o historiador pode e deve recorrer a tudo o que com o seu engenho de historiador lhe possa ser útil, palavras, sinais, paisagens, telhas, campos e ervas, eclipses da lua, exames de pedras realizados por peritos, isto é, “ com tudo o que sendo do homem depende do homem, serve o homem, expressa o homem, significa a presença, a actividade, o gosto e as formas de ser do Homem” (ibid., p.213).

Segundo Jacques Le Goff (1978), a Nova História iniciou uma verdadeira «revolução documental» proporcionada não só pelo alargamento do termo documento mas também pelo recurso a fontes quantitativas, como os registos paroquiais. O tratamento destas fontes trouxe novas exigências que conduziram à introdução do computador e daí nasceu uma verdadeira revolução no campo da História.

A nova concepção de documento dos Annales foi também acompanhada por uma nova leitura dos documentos escritos, procurando-se ler nas entrelinhas aquilo que ficou por dizer. O documento escrito passa a ser encarado de forma diferente, já não como um documento inocente, mas como o fruto da época e do meio em que foi realizado. É o produto, consciente ou inconsciente, das sociedades do passado, quer para impor uma imagem desse passado quer para provar a verdade. A crítica que era feita, pela História tradicional, aos documentos era considerada insuficiente. Defendia-se a necessidade de desmontar o documento para descobrir em que condições havia sido produzido e quem, numa sociedade do passado, controlava a

produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, se transformavam nos documentos da História. Mas era preciso ir mais longe para descobrir e explicar as omissões e silêncios da História, aquilo que não foi dito e que se passava nos bastidores da História, e que era considerado tão importante quanto aquilo que foi escrito. Foucault (1995) foi o autor-chave para estas novas leituras do documento.

Paralelamente à escola histórica francesa, na década de 1930, na Inglaterra, Collingwood (1994), ao discutir o estatuto da História, que considera uma ciência, “mas uma ciência do tipo especial”, uma vez que estuda eventos não observáveis pelo investigador, levantava a seguinte questão: Como ou em que circunstâncias pode o Historiador conhecer o passado? Salienta que o conhecimento dos eventos do passado é baseado em evidências e que “constitui evidência tudo o que for usado como evidência”. Por isso, o conhecimento do historiador é inferencial e nunca empírico. Quando o historiador exerce a sua actividade, tem diante de si fontes ou vestígios do passado. A sua missão é descobrir o que foi o passado que deixou atrás de si estes vestígios e descobrir o que esses vestígios significavam para a pessoa que os produziu. Por isso, a História é para o autor uma espécie de investigação ou inquérito que deve ser utilizada para descobrir algo que não conhecemos. Como tal, a História actua através da interpretação de evidências, usualmente chamadas fontes, que são a expressão colectiva de determinado contexto espaço-temporal e a partir das quais o historiador pode obter resposta para as perguntas que faz acerca do passado.

Para o autor, o método da História consiste, essencialmente, na interpretação de evidências, considerando como tal como tudo aquilo que o historiador poder usar como indício do que aconteceu. Porém

o historiador não tem o direito de considerar como facto qualquer simples porção de conhecimento, excepto quando pode justificar a sua atitude, expondo a si próprio, em primeiro lugar, e depois a qualquer outra pessoa (...) os fundamentos em que se baseou” (ibid., p.314).

Collingwood distancia-se, portanto, da noção de prova produzida pelas fontes. Estas fornecem indícios e cabe ao historiador interpretá-los e dar-lhes sentido.

Segundo Peter Burke (1992), a transição da historiografia tradicional, “História rankeana”, para a Nova História, na segunda metade do século passado, trouxe profundas alterações não só ao nível do alargamento do objecto de pesquisa da História mas também em relação às fontes e métodos. Segundo a História tradicional, a narrativa dos acontecimentos

devia ser baseada em fontes, em particular nos documentos escritos oficiais, o que levou ao esquecimento de outros tipos de evidência e de determinados períodos da História, como por exemplo a Pré-História. A nova História, ao debruçar-se sobre aspectos mais diversificados da actividade humana, tornou visível a necessidade de uma maior variedade de documentos. Novos objectos de pesquisa, novos tipos de perguntas sobre o passado implicavam novos tipos de fontes, que permitissem colmatar as lacunas deixadas pelos documentos oficiais, como por exemplo a evidência oral, as imagens, a estatística.

Acrescenta Burke que a base filosófica da Nova História é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída, esta suposição trouxe profundas alterações, pois o que anteriormente era considerado como imutável passou a ser encarado como uma construção sujeita a variações tanto no tempo como no espaço. Por isso, o ideal de Ranke de apresentar os factos “como eles aconteceram” passou a ser irrealista.

Cada vez mais os historiadores estão a começar a perceber que o seu trabalho não reproduz «o que realmente aconteceu» tanto quanto o representa de um ponto de vista particular (ibid., p.337)

No campo das Ciências Sociais e Humanas, surgiram mais recentemente novas tendências historiográficas pós-modernistas que tendem a negar a possibilidade de se conhecer o real. Partem do princípio de que a realidade é discutível e que existem várias visões do mundo que só podem ser compreendidas a partir de diversas perspectivas. E que cada uma dessas perspectivas diz respeito a um determinado contexto cultural e a uma linguagem, logo só poderá ser avaliado à luz do seu enquadramento teórico.

Esta atitude céptica e relativista defende que todos os discursos sobre o real são igualmente justificáveis, quer sejam ficção, ciência ou História. No campo da História, Foucault e Derrida influenciaram destas ideias desconstrucionistas, que se reflectem numa nova postura face à produção historiográfica e na reflexão sobre essa produção, onde o discurso vai ocupar um lugar fundamental. A linguagem toma o lugar da verdade, não há vocabulários finais, não há essências, os termos estão sujeito à mudança.

Distanciando-se destas concepções mais cépticas, McCullagh (1984) reconhece que o objectivo do trabalho histórico é descrever o passado e que as explicações históricas devem ser baseadas em dois critérios básicos: o da consistência factual, a partir das fontes históricas, e o da consistência lógica baseada na coerência e plausibilidade da inferência. Por isso as

explicações, construídas pelos historiadores com base nestes critérios, não devem ser consideradas verdadeiras ou falsas, mas mais ou menos adequadas.

Para McCullagh (1988), na interpretação da evidência, existem três aspectos a considerar: a história física dessa fonte, o pensamento da pessoa que a criou e a mentalidade do mundo em que essa pessoa viveu. Salienta ainda que as explicações do passado têm como suporte a evidência e quando isto não acontece são outra coisa, ficção ou propaganda, não explicações históricas fundamentadas. Acrescenta porém que a evidência pode dar espaço a diferentes conclusões, logo há a possibilidade de algumas não serem verdadeiras. Para o autor as evidências fundamentam as descrições históricas, quando isto não acontece é razoável que se pense que provavelmente essas descrições não são verdadeiras.

Van der Dussen (1991), ao discutir a relação entre evidência e as explicações sobre o passado ou inferências históricas, distingue três tipos de inferência: a dedutiva, a indutiva e a hipotética. Segundo o autor, esta última é a característica do raciocínio dos historiadores, quando constroem explicações sobre o passado baseadas na evidência. Quando isto acontece é feito pelo historiador um salto hipotético “da observação da evidência para o passado não observável e dissimulado” (ibid., p. 152). Acrescenta porém que essa hipótese não deve ser considerada isolada e única, mas uma entre outras. Por isso, o raciocínio histórico não fornece provas do passado, mas “respostas provisórias para certas perguntas com vários graus de plausibilidade” (ibid., p. 163).

Barca (2001) conclui que se reconhece actualmente a possibilidade de diversas construções válidas sobre o passado, com recurso a critérios históricos específicos e em que os indícios fornecidos pelas fontes são encarados como uma ponte para a realidade.

A reflexão sobre a historiografia por parte dos autores da Península Ibérica reflecte o debate desenvolvido em França e Inglaterra.

Para Enrique Moradiellos (1996), o campo de estudo da História é constituído por restos e vestígios do passado que permanecem no presente na forma de resíduos materiais, obras corpóreas e cerimónias visíveis, a que chama relíquias do passado. São esses resíduos que permitem a presença viva do passado, são o material sobre o qual trabalha o historiador e com os quais constrói o seu relato histórico:

uma múmia egípcia, uma moeda romana, um jornal, um documento diplomático, são tão presentes e actuais quanto o nosso corpo. Portanto só se poderá fazer História e chegar-se ao conhecimento histórico dos acontecimentos, pessoas, acções, instituições, processos e estruturas, dos quais se conservam sinais ou vestígios (ibid., p. 7).

O papel do historiador é descobrir, identificar e discriminar essas relíquias que serão as provas ou fontes documentais primárias sobre as quais se levantará a sua construção. E estas «relíquias-provas» é o que permite conceber com sentido o passado, permitindo a diferenciação entre o passado histórico e a mera ficção ou o mito imaginário.

O conhecimento histórico é por isso interpretativo e inferencial, que resulta da actividade construtiva do historiador, do seu sistema de valores, da sua experiência política e social e da sua formação cultural. No entanto, o relato do historiador não pode ser arbitrário, deve estar justificado por evidências que existam sobre o assunto.

José Mattoso (1998) partilha desta perspectiva e salienta que

a História deixou de estar prisioneira da fala ou da escrita, para se debruçar sobre os dados empíricos fornecidos por vestígios materiais da passagem e da acção do homem sobre a terra, não os que ele próprio gravou para tentar fixar a memória da posterioridade, mas também os que deixou involuntariamente ou inconscientemente marcados na paisagem, nas pedras no pergaminho ou no papel (ibid., p. 33).

O exame do passado através das suas marcas, a representação mental que resulta desse exame e a produção de um texto escrito ou oral que permite comunicar com os outros são, para Mattoso, os três momentos na elaboração do discurso histórico. Como tal, não concebe o conhecimento do passado como uma simples “selecção do conteúdo útil dos documentos onde está congelado” (ibid., p.7). Os documentos são vestígios, da passagem do homem, que só têm sentido inseridos num contexto e entendidos como um meio concreto a partir do qual se torna possível descrevê-lo, mas “todos os elementos deles extraídos se situam na escala de uma incomensurável relatividade” (ibid.). Por isso, Mattoso entende a escrita da História como um discurso construído pelo historiador que resulta da sua interpretação dos vestígios e, como tal, não é único nem definitivo, mas provisório, é uma forma de apreensão da realidade, construída segundo regras exigentes, que

não exclui outras maneiras de ver. Temos de admitir que a infinita riqueza do passado humano se revela em mais do que uma ordenação, e que depende dos pontos de vista, que são muitos. Nenhum discurso pode jamais esgotá-la. A variedade das composições que suscita não põe em causa a sua unidade fundamental; as contradições entre os diversos discursos são apenas o resultado de uma realidade demasiado abundante e complexa para se poder traduzir univocamente (ibid., p. 29).

Em síntese, as fontes podem ser de muitas classes e de natureza muito variada. As palavras de Marrou, Collingwood, Lucien Febvre ou Mattoso denotam a amplitude do conceito de fontes histórica que é tudo o que permite responder a uma pergunta actual sobre o passado da presença do homem que nos procedeu. Essa resposta é provisória e construída pelo historiador com base nas evidências, por isso é:

um saber falível, imperfeito, discutível, nunca totalmente inocente mas cujas normas de produção e condições profissionais de elaboração e exercício, permitem que se chame científico (Le Goff, 1984, p. 245).

## **2.2- As Fontes e o ensino da História**

Como ensinar História? Esta questão continua, diariamente, a preocupar grande número de professores, conscientes de que o papel do professor de História não se pode limitar à mera transmissão de conhecimentos, tomando como certo de que, por essa razão, estarão a contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos.

Os estudos realizados no campo da cognição, norteados pelos princípios de aprendizagem situada, salientam que devemos ensinar os alunos a pensar, a partir das suas ideias tácitas, e este objectivo só pode ser atingido se o ensino da História se basear na iniciação do aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões.

Shemilt (1987), ao analisar o modo como progridem as ideias dos alunos acerca da noção de evidência histórica, identificou dois tipos de ideias nas respostas dos alunos, ideias sobre a evidência e sobre o que os historiadores fazem, a partir das quais definiu quatro estádios de progressão lógica das ideias dos alunos: no primeiro e segundo estádio, menos elaborados, os alunos consideram o conhecimento do passado como garantido, verdadeiro e inquestionável e pensam que as fontes primárias são os acontecimentos do passado; nos estádios mais elaborados, três e quatro, os alunos consideram o conhecimento histórico como problemático e que as fontes podem ser incompletas. Compreendem que a investigação envolve a interpretação dos dados, o levantamento de hipóteses sustentadas pela evidência e que o passado é uma reconstrução que resulta de inferências feitas a partir das evidências.

Segundo Hilary Cooper (1992), existe uma enorme variedade de tipos de evidência: História oral, artefactos, fotografias e imagens, mapas estatísticas, textos. Estas fontes são geralmente apresentadas, pelos professores de História, como vestígios curiosos e engraçados, mais do que como fontes profícuas, das quais se pode obter uma gama variada de inferências sobre as pessoas que as usaram e como a sua vida poderá ter sido influenciada por elas. Cooper afirma que “é impossível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História” (ibid., p. 11). Por isso as crianças devem desde muito cedo ser ajudadas a desenvolver as suas ferramentas cognitivas, o que passa, no caso da História, pela resolução de exercícios de inferência e actividades que as façam lidar com conceitos de segunda ordem, para que a sua compreensão destes conceitos seja gradual e progressiva, para níveis de sofisticação cada vez mais avançados.

Hilary Bourdillon (1994) partilha da opinião de Shemilt (1987) e de Cooper (1992) e apresenta três razões pelas quais ao alunos devem ser iniciados na metodologia da História, isto é, aprender de forma similar à dos historiadores. Em primeiro lugar, salienta que se os alunos não souberem como a História chegou até eles esta não terá grande utilidade, será apenas um conjunto misterioso de informação. Aprender essa História pode servir apenas para mitificar assuntos, não pode ser usada noutro contexto, logo não serve para nada. Em segundo, salienta que uma boa aprendizagem é sempre uma aprendizagem activa, os alunos aprendem a resolver problemas da evidência, desafiando o pensamento e isto ajudá-los-á a dar sentido àquilo que estudam. Por último, refere que usar fontes palpáveis, primárias, e tratar de problemas relacionados com a evidência dá um sentido de realidade que raramente as fontes secundárias transmitem. Trabalhar com documentos da época dá uma visão mais próxima e ajuda-nos a sentir aquilo que estamos a estudar, se forem tratadas com cuidado.

Segundo Felgueiras (1994), o recurso ao documento

poderá constituir aquilo que Marc Bloch considerou um “método para todos”, pela aquisição, para além do conteúdo, do pensamento histórico e espírito crítico, análise disciplinada das situações, pensamento independente, seja indutivo ou hipotético-dedutivo (ibid., p. 91).

Este uso proporcionará também um maior envolvimento do aluno, o trabalho individual ou de grupo, o desenvolvimento de competências e principalmente a formulação de induções e inferências através de questões colocadas ao aluno e cuja resposta é construída a



partir das fontes. Tal como o historiador, o aluno aprenderá a construir as suas explicações históricas, uma vez que é chamado a um contacto concreto e activo com a fonte histórica.

Estes princípios são também partilhados por Barca (1999) que chama a atenção para o facto de

no ensino da História o uso de fontes não deve ser nem uma actividade mecanizada, nem muito menos um acto isolado da sua finalidade, que consiste em dar sentido à História-passado (ibid., p. 7).

Segundo a autora, a implementação de “aulas-oficina”, que devem partir das ideias tácitas dos alunos, do levantamento de problemas ou temas e orientadas por guiões de trabalho preparados pelo professor, permitirá aos alunos dar sentido histórico a fontes com perspectivas diversas, que devem ser exploradas para além do seu conteúdo e cruzadas com outras fontes com diferentes pontos de vista.

Cabe ao professor a tarefa de concretizar o ensino da História, recorrendo a estratégias motivadoras baseadas na análise de fontes históricas, que forneçam ao aluno evidência do passado e a partir das quais possa construir-se as explicações históricas sobre aspectos dos fenómenos estudados. Através delas, o aluno poderá reconstruir o passado e ao mesmo tempo vai compreendendo que a História se faz a partir de fontes. Daí a importância de familiarizar os alunos com todo o tipo de fontes, fazendo a necessária distinção entre as fontes primárias e secundárias, fontes historiográficas ou outras, incluindo as de carácter ficcional. Exemplificando: podemos interpretar o 25 de Abril de 1974 a partir de fontes diversas. O póster do cravo, os documentos legais, os panfletos, os programas gravados de rádio e televisão, os testemunhos; do filme *Capitães de Abril*, fonte ficcional; ou a partir de fontes historiográficas, como a de Rosas (1990), *Portugal Contemporâneo*, ou a de Ferreira (1994), *Do golpe de Estado à Revolução*.

Esta distinção também é possível a partir das fontes propostas no manual se o professor construir guiões de análise das fontes aí propostas, cruzando-as sempre que possível com outras, de preferência relacionadas com a História que lhes é familiar. Esta pode ser de carácter local, regional ou nacional.

O professor deve, no entanto, ter alguns cuidados, não só em relação à escolha de cada fonte, que deve estar adequada à compreensão dos alunos, mas também em relação à quantidade de fontes utilizadas na aula, que devem apresentar diferentes correntes de opinião, ou clarificar diversas alternativas existentes numa determinada época ou sociedade.

Ao escolher uma fonte, o professor deve procurar que ela seja explícita, sem ser demasiado extensa ou difícil para os alunos. Deve fornecer elementos de resposta, mas não deve ser de tal modo simples que não obrigue à reflexão sobre o assunto. Cabe também ao professor a tarefa de orientar a exploração das fontes, através do levantamento de questões, suficientemente problematizadoras que impliquem o aluno na procura de hipóteses explicativas válidas. É este o desafio cognitivo a que os estudos de cognição situada se referem.

Marc Bloch (1976) salienta a importância das questões que são colocadas aos documentos, referindo que “os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los” (ibid., p. 60), também Ashby (2003) defende que uma fonte só se torna evidência em função da questão que é colocada, pois

para usar as fontes como evidência, os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão (ibid., p. 50).

O uso de fontes permite, através de um processo de inferência, um conhecimento válido do passado, baseado em questões e num diálogo constante com os testemunhos e também com as interpretações de outros historiadores. Os alunos precisam de exercitar o pensamento crítico e de aprender a seleccionar as respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.

Segundo Barton (2003), “fornecer aos estudantes a prática de construir as suas próprias ideias é uma das razões mais nobres para os emergir no estudo da História e uma das melhores formas da História poder contribuir para a cidadania democrática”.

É possível aprender a pensar, as competências cognitivas treinam-se mobilizando experiências em ordem a uma conceptualização cada vez mais elaborada, na aula de História. Isto passa, necessariamente, pelo trabalho com fontes diversificadas, o que permitirá ao aluno construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo a competência de interpretação, raciocínio e reflexão em torno das fontes históricas. Interessa pois que os alunos sejam capazes de dar sentido às fontes que lhe são propostas, construindo as suas próprias narrativas históricas.

Segundo Felgueiras (1994), uma das vantagens do recurso às fontes, no processo de ensino e aprendizagem, é a de:

possibilitar uma História mais real, o envolvimento do aluno, o trabalho, quer individual quer de grupo, a transferência de competências para diferentes domínios do real, o pensamento independente (...). A partir dos documentos podem-se formular pequenas induções e inferências, através de questões postas ao aluno e cuja resposta se obtém das fontes. Esta resposta, surgida da questão apresentada, da curiosidade ou da dificuldade da análise é, em pequena escala, uma (re) descoberta” (ibid., p. 91).

Nos documentos oficiais do Ministério da Educação, as competências essenciais da História para o 1º, 2º e 3º ciclos encontram-se organizadas em três núcleos fundamentais: o Tratamento da informação/Utilização de Fontes, a Compreensão Histórica e a Comunicação em História. No que diz respeito ao tratamento da informação, no final do 3º ciclo, espera-se:

- que o aluno seja capaz de utilizar a metodologia específica da História (que seleccione informação adequada, que distinga as diferentes fontes de informação, que interprete documentos com mensagens diversificadas, que formule hipóteses explicativas, que utilize os conceitos específicos da disciplina e que realize trabalhos de pesquisa);
- que infira “conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas” (Currículo Nacional – Competências Essenciais, p. 92).

Estas indicações oficiais tornam claro que a investigação histórica e o conceito de evidência são essenciais na educação histórica que se procura desenvolver nas escolas portuguesas. Mas, salienta Ashby (2003),

ensinar aos alunos um conceito de evidência e proporcionar-lhes experiência de análise de fontes, como parte da investigação histórica não é tarefa fácil” (ibid., p. 50).

Pois, segundo a autora,

a aprendizagem de qualquer tipo não é um *tudo ou nada*, por isso o aluno não compreenderá, a importância das fontes como evidência, de um dia para o outro” (ibid., p.42).

Ao professor cabe a tarefa de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem apropriadas, que permitam a concretização destas competências específicas da História.

Essas situações de aprendizagem dizem respeito à utilização da metodologia específica da História, através do contacto com diversas fontes históricas (fontes primárias, secundárias, historiográficas e não historiográficas) para que o aluno as distinga, seleccione e utilize a informação de forma adequada. O professor deverá, para isso, criar situações de aprendizagem em que o aluno possa interpretar documentos com mensagens diversificadas, formular hipóteses de interpretação de factos históricos, inferir conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens diversas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas gráficos e quadros).

Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar (Ashby, 2003, p. 50).

Dado que o manual de História constitui a base de estudo para o aluno, e de trabalho para o professor, aquele deve aprender a explorar e utilizar as fontes históricas que lhe são propostas no mesmo, explorando-as não só ao nível do seu conteúdo, mas cruzando-as entre si. O professor deverá ser capaz de colocar, aos alunos, questões problematizadoras em torno das fontes históricas, incentivando-os a levantar hipóteses e a construir explicações históricas.

Mas o manual de História por si só, como conjunto de fontes históricas diversificadas, não basta, caberá ao professor a tarefa de orientar os alunos na problematização e exploração dessas fontes históricas, sempre que possível confrontando-as com outras, para que a partir delas os alunos sejam capazes de construir o seu pensamento histórico de forma fundamentada e coerente. Os estudos em cognição histórica situada fornecem exemplos de tarefas desafiadoras que poderão ser implementadas na sala de aula.

Na medida em que História possa, por um lado, ajudar o aluno a construir as suas próprias ideias de uma forma coerente e fundamentada e, por outro, contribuir para a construção de “uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança”, exige-se que a disciplina permaneça no currículo do ensino básico. (Currículo Nacional – Competências Essenciais, p. 87).

## Capítulo 3 – **A** INVESTIGAÇÃO E A **E**DUCAÇÃO **H**ISTÓRICA

---

### **3.1- Estudos em cognição histórica**

A teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, que influenciou de forma decisiva a investigação em educação durante a década de 60 e 70, foi posta em causa por vários autores. Donaldson (1978) a partir, da análise das capacidades de raciocínio dos jovens em situações do quotidiano em estudos empíricos, verificou que estes eram capazes de raciocinar de uma forma mais elaborada quando as situações faziam sentido humano e que as principais dificuldades que encontravam estavam relacionadas com o grau de abstracção da linguagem. A autora defende por isso que as crianças devem, desde cedo, ser ajudadas a desenvolver as suas capacidades de raciocínio e a fazer inferências para que possam ultrapassar as dificuldades relacionadas com a abstracção da linguagem.

Outros estudos acentuaram a tendência para abandonar a teoria de Piaget nas investigações realizadas sobre o ensino da História. Booth (1978, 1980 e 1987), demarcando-se, claramente, da linha de investigação Piagetiana, discutiu e pôs em causa a aplicação dos estádios invariantes de Piaget à compreensão de conceitos históricos, partindo do princípio de que a idade não deve ser um obstáculo para que o aluno possa aprender História. As ideias de Booth tiveram repercussão numa nova linha de investigação, que emergiu sobre as ideias das crianças relacionadas com a natureza da História (as ideias de segunda ordem). O pensamento dos alunos passou então a ser analisado em função de níveis de progressão do conhecimento histórico, de um nível de raciocínio menos elaborado para outros mais complexos, à margem dos estádios invariantes de Piaget.

A investigação anglo-saxónica, sobre o ensino da História, tem proporcionado, nas últimas décadas, grandes avanços com a realização de estudos empíricos, relacionados com a estrutura epistemológica da disciplina explorando, a compreensão dos alunos sobre conceitos básicos, como: a causalidade, a objectividade, as fontes, o papel do historiador, etc. Estas investigações têm privilegiado a forma como os alunos concebem os elementos básicos da estrutura da disciplina de História, isto é, os conceitos de segunda ordem, e procuram analisar as ideias tácitas dos alunos sobre a explicação histórica, interpretação, objectividade, etc. A pesquisa de Dickinson e Lee (1978) é um ponto de referência na investigação do pensamento histórico das crianças. Neta procuram discutir, por um lado, a lógica da História que deverá servir de base ao seu ensino e, por outro lados, o recurso aos estádios de Piaget para compreender as ideias das crianças acerca da História.

Em simultâneo com a pesquisa sistemática, vários projectos foram implementados em Inglaterra, como, por exemplo, “The Schools Council Project: History 13-16”. Com este projecto, implementado pelo Departamento de Educação da Universidade de Leeds, pretendia-se modificar os métodos de ensino da História nas escolas inglesas. A sua aplicação partia dos seguintes pressupostos<sup>2</sup>:

- Os professores tinham muita História para ensinar, o que levantava muitas dificuldades na selecção dos assuntos mais pertinentes;
- O material da História, as fontes, era muitas vezes omitido no ensino da História;
- A importância da História e a sua utilidade para os alunos precisava não só de ser analisada pelos professores, mas também de ser discutida com eles.

O projecto “History 13-16” pretendia dar aos professores uma base lógica para a selecção de conteúdos, sensibilizá-los para a reflexão sobre os métodos de ensino da História, fazendo do uso das fontes o suporte do ensino da História, e ajudá-los também a descortinar a importância da História no currículo.

Na sua fase final, o projecto foi avaliado por Shemilt (1980) que o considerou como um dos mais importantes e persuasivos argumentos para a consolidação do papel da História no currículo escolar Inglês. Para o autor, a educação histórica dos alunos era fundamental “para que o conhecimento histórico seja fundamentado na razão, os adolescentes têm que compreender algo acerca das perspectivas, lógica e métodos da disciplina” (ibid., p. 2). O autor comparou os resultados dos alunos do grupo de controlo com os do projecto. Para os do grupo de controlo, a História era: um compêndio de factos pré-existentes e inalienáveis; uma crónica dos ricos, poderosos e famosos; uma disciplina descritiva sem necessidade de explicação e de aprendizagem pela memorização; um relato do passado inútil, pessoalmente irrelevante e era mais fácil do que a Matemática. Por sua vez, era para os alunos do projecto: um conhecimento construído através de provas; implicava descrição e explicação; uma disciplina de resolução de problemas e sobre pessoas vulgares como nós; relatava a biografia da espécie, cultura e sociedade dos alunos, e podia até ser considerada uma extensão das suas próprias biografias; era pessoalmente relevante e mais difícil do que a Matemática.

Posteriormente, o investigador realizou outros estudos, como, por exemplo, *Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom* (1984), onde analisou as ideias de 156 adolescentes com 15 anos de idade sobre a empatia histórica, enquanto elemento de compreensão do passado, tendo apresentado a seguinte categorização das ideias dos alunos:

---

<sup>2</sup> É de notar a pertinência deste diagnóstico em Portugal no limiar do século XXI.

Estádio 1 – “Ossos secos e sentimento de superioridade”;

Estádio 2 – “Assunção de uma humanidade partilhada”;

Estádio 3 – “Empatia do quotidiano aplicada à História”;

Estádio 4 – “Empatia Histórica”;

Estádio 5 – “Metodologia empática”.

Num outro estudo intitulado *Adolescent ideas about evidence and methodology in history*, Shemilt (1987) vai focalizar a sua análise na forma como evoluem as ideias dos alunos sobre a evidência histórica e sobre o que os historiadores fazem. Durante um período de cinco meses, os alunos foram entrevistados individualmente. Da análise dos dados recolhidos, o autor construiu uma categorização composta por quatro estádios de evolução lógica:

Estádio 1 – O conhecimento do passado é tido como garantido;

Estádio 2 – A evidência é igual a informação privilegiada sobre o passado;

Estádio 3 – A evidência é a base para inferir sobre o passado;

Estádio 4 – Consciência da historicidade da evidência.

Nestas investigações, o autor procurou analisar as ideias dos adolescentes sobre vários conceitos históricos, como a empatia, a natureza e uso das fontes, o papel do historiador, traçando a evolução das ideias dos alunos de padrões menos coerentes para padrões mais elaborados, seguindo o modelo de categorização das ideias por níveis de progressão à margem dos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget (embora “retendo” a designação de “estádio”).

Ashby e Lee (1987a), com base nos dados obtidos no estudo *Children’s concepts of empathy and understanding in history*, realizado com alunos com idades compreendidas entre os 11 e 18 anos, apresentaram uma categorização das ideias dos alunos sobre empatia histórica constituída por cinco níveis de progressão lógica e que coincidia, como os próprios autores realçaram, com a categorização proposta por Shemilt em 1984:

Nível 1 – “Passado opaco” – as crianças revelam dificuldades em encarar a complexidade das instituições humanas; o passado é encarado como um conjunto de comportamentos absurdos, incompreensíveis e desprezíveis;

Nível 2 – “Estereótipos generalizados” – os alunos não distinguem os valores do passado e os seus próprios valores; fazem juízos de valor estereotipados face ao passado;



Nível 3 – “Empatia com a História derivada do quotidiano” – os alunos baseiam-se na sua experiência de vida e interpretam o passado em função dos seus valores, crenças, medos e mitos;

Nível 4 – “Empatia histórica Restrita” – Os alunos compreendem que as pessoas do passado pensam de modo diferente das do presente, mas não conseguem especificar as circunstâncias que justificam essa diferença, pois não a associam às crenças, valores e contexto próprio da época;

Nível 5 – “Empatia histórica contextualizada” – Os alunos aceitam claramente que existe uma diferenciação entre o ponto de vista do historiador e o do agente histórico, bem como entre aquilo que o agente histórico conhece e o que nós conhecemos; compreendem que o contexto histórico (crenças, valores, objectivos, instituições e práticas sociais) do passado é diferente do do presente; há a tentativa para enquadrar a acção ou instituição num contexto alargado, relacionando-o por vezes com as condições materiais desse período.

Através deste estudo, os autores concluíram que a empatia histórica é uma aquisição intelectual difícil e exige um nível sofisticado de pensamento, uma vez que implica que o aluno se coloque no lugar dos agentes históricos e que emita opiniões sobre crenças e valores diferentes e contrárias às suas.

Na década de 1990, esta linha de investigação conheceu novos desenvolvimentos. No âmbito do projecto “Chata” financiado pelo Economic and Social Research Council, P. Lee, R. Ashby e A. Dickinson procuraram analisar a progressão das ideias das crianças em relação aos conceitos de segunda ordem, como evidência, explicação e empatia histórica (Lee, 2001).

Lee (1997, 2001) realizou um estudo com uma amostra de 320 alunos, de três escolas primárias e seis secundárias, com idades compreendidas entre os 6 e 14 anos de idade. Esta pesquisa procurava verificar se era possível falar em progressão de ideias de segunda ordem em História e indagar como é que os alunos viam o facto de, sobre um acontecimento histórico, existirem duas versões diferentes. Para tal, utilizou duas narrativas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico, a ocupação romana das ilhas Britânicas em banda desenhada. Estas bandas desenhadas continham informação contraditória: uma referia os benefícios da ocupação romana e os progressos materiais verificados nas ilhas com a presença romana; a outra referia a vida agradável dos britânicos até à chegada dos romanos. A questão central que foi colocada aos alunos era saber como podia haver diferenças ao contar-se a mesma História.

Após análise das respostas dos alunos, apresentou a seguinte categorização:

Nível 1 – “O passado como um dado” – os alunos consideram as histórias idênticas, a diferença estava apenas na forma de as contar;

Nível 2 – “O passado inacessível” – os alunos consideram que era impossível saber qual era a versão verdadeira porque não presenciaram o acontecimento;

Nível 3 – “O passado como determinante da estória” – os alunos consideram que as “estórias” diferentes são uma questão de acesso à informação, por isso as diferenças resultam da falta ou erros de informação;

Nível 4 – “O passado como um discurso mais ou menos enviesado” – Os alunos consideram que as diferenças são o resultado do contributo do autor, a “estória” pode ser distorcida por mentiras, exageros e pelo dogmatismo do autor;

Nível 5 – “O passado é seleccionado e organizado a partir de um ponto de vista” – os alunos compreendem que as “estórias” não são cópias do passado, são escritas por alguém com legitimidade, cuja opinião afecta a selecção dos dados;

Nível 6 – “O passado como (re)construção em resposta a uma dada questão e de acordo com critérios” – os alunos consideram que as diferentes versões do acontecimento histórico dependem da posição e das escolhas do autor.

Este estudo permitiu ao autor verificar uma certa tendência para a progressão das ideias em função da idade, uma vez que as crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos. As crianças mais novas consideraram que as histórias eram idênticas porque falavam sobre a mesma coisa, apenas estavam escritas de forma diferente e não perceberam como se pode contar histórias, sobre o mesmo assunto, com perspectivas diferentes. Para os alunos mais velhos, as diferenças residiam no conhecimento que se tem sobre o assunto e que a História mudava devido ao autor. Alguns alunos referiram a possibilidade de o autor ter cometido erros e outros salientaram poder existir diferença por uma questão de ponto de vista ou acesso a diferentes fontes de informação. No nível mais elaborado, os alunos reconheceram que as histórias são uma reconstrução do autor sobre o passado e que por isso poderão existir várias perspectivas sobre o mesmo acontecimento.

Acrescenta que

As crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas (Lee, 2001. p. 20).

Os dados obtidos pelo investigador nos vários estudos implementados levam-no a afirmar que “a progressão das ideias é então possível em História, tornando-se numa transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas” (Lee, 2003, p.25) e a propor um modelo de progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas do passado e sobre o desenvolvimento do seu conceito de empatia:

Nível 1- Tarefa explicada não alcançada;

Nível 2- Confusão;

Nível 3- Explicação através da assimilação e défice;

Nível 4- Explicação através de papéis e/ou estereótipos;

Nível 5-Explicação em termos de lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente;

Nível 6- Explicação segundo a qual naquela tempo pensavam as pessoas: empatia histórica;

Nível 7- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo.

Enquanto que no nível 1, a um pedido de explicação, a resposta é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas (as pessoas fizeram o que fizeram e pensavam o que pensavam), no nível 2 os alunos reconheceram que as questões necessitam de uma explicação, mas não encontraram forma de as acções, instituições ou práticas fazerem sentido. No nível seguinte, 3, encararam as pessoas do passado como mulheres e homens modernos, as acções e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível. Consideraram que as pessoas do passado pensavam como nós, mas faltavam-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós fazemos hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais. No nível 4, a tensão entre a assimilação das crenças e práticas do passado e as dos nossos dias e a invocação de um passado deficitário é (parcialmente) resolvida. Os alunos que pensavam desta forma não assimilaram as acções ou práticas através da conversão em modelos actuais equivalentes, explicaram-nas através de papéis estereotipados. Os alunos, no nível 5, moveram-se entre explicações em termos da estranheza das pessoas do passado e explicações em termos da estranheza das situações passadas. Os alunos que pensavam assim continuaram a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós, como tal reconheceram que a tarefa é encontrar razões para as acções, ou mostrar como as práticas sociais fizeram sentido perante aquelas circunstâncias. No nível 6, os alunos compreenderam que as pessoas tinham as mesmas capacidades que nós para pensar e sentir, mas que viam o mundo de forma diferente. Por isso, para os compreender é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum e situações. No

nível 7, mais sofisticado, as ideias e valores das pessoas do passado estavam relacionadas com o tipo de vida e condições materiais em que viviam e eram apenas opções individuais.

Lee salienta que este modelo de progressão das ideias dos alunos é apenas “uma construção interpretativa” e que é possível construir outros, começando com outros núcleos de ideias; que este modelo é válido quando se trata do grupo e não como padrão de aprendizagem para um indivíduo e que se refere às ideias das crianças no presente, no contexto da sua escola e do seu ambiente cultural. Como tal, o modelo proposto não pretende estabelecer “patamares onde assentam os níveis, e no qual é suposto que as crianças se movam subindo de um degrau para o seguinte (ibid., 2003, p. 28). Acrescenta, no entanto, que investigações realizadas recentemente no âmbito do Projecto Chata produziram dados congruentes com este modelo.

Também nos EUA, nas últimas décadas, vários investigadores têm realizado estudos sobre as ideias das crianças acerca da natureza da História. Porém a linha de investigação americana, ao contrário da Inglesa, não pretende categorizar (pelos menos explicitamente) as ideias dos alunos em níveis de progressão lógica. Numa sociedade multicultural, procura, sobretudo, chamar a atenção para os diferentes pontos de vista sobre a História por parte dos alunos de várias origens culturais.

Vansledright (1995) realizou um estudo de caso, durante um período de sete semanas, que envolveu vinte e dois alunos de uma escola urbana, frequentada por alunos de diferentes etnias. Para a recolha de dados, recorreu a questionários, observação diária de aulas e entrevistas. Procurava com este estudo analisar as ideias dos alunos do 8º ano sobre a exploração e colonização britânica da América do Norte e a ligação da aprendizagem da História com a vida dos alunos.

O autor verificou que a História não ocupava um papel relevante para os alunos que a consideravam aborrecida. A História não tinha uma relação directa com a vida destes, que estavam habituados a memorizar e a reproduzir conhecimentos. Durante as aulas não lhes era exigido que questionassem, interpretassem e avaliassem conhecimentos históricos nem que relacionassem a História colonial com a sua própria experiência.

Vansledright apontou os métodos de ensino, utilizados pela professora para abordar o assunto, como principais responsáveis por esta atitude dos alunos perante a História e salientou que o professor deve trabalhar com fontes históricas, colocando questões e levando os alunos a recolher informação, a compará-la e a levantar hipóteses explicativas.

Barton (2001), nas primeiras jornadas sobre investigação histórica realizadas na Universidade do Minho, apresentou algumas conclusões dos seus estudos, em particular o que realizou sobre as ideias das crianças acerca da mudança ao longo do tempo, *Children's ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland*.

O estudo foi realizado com uma amostra de 120 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 12 anos, de quatro escolas americanas e de quatro escolas da Irlanda do Norte. Os alunos eram oriundos de meios heterogéneos, católicos e protestantes, do meio rural e urbano. Para a recolha dos dados, o investigador recorreu a entrevistas. Começou por mostrar aos alunos imagens de diferentes épocas, depois solicitou-lhes que as ordenassem temporalmente e justificassem essa ordenação, dizendo porque é que achavam que umas eram mais antigas do que outras e porque é que pensavam assim.

Da análise dos dados, o investigador verificou que existiam, entre as respostas dos alunos americanos e irlandeses, vários tipos de tendências.

Na 1ª Tendência- Progresso e mudança –, muitas crianças diziam que as coisas eram melhores no presente, que o homem ficou mais inteligente devido a uma nova tecnologia a qual se reflecte não só nos transportes como no vestuário, referiram que agora os materiais eram então melhores, não era só uma questão de moda. Houve uma mudança no fabrico, nos materiais e até nos nomes .

Relativamente às relações sociais, as crianças americanas, na sua maioria, sabiam que em tempos os negros e as mulheres não eram bem tratados, mas acrescentaram que actualmente isso já não acontecia e justificaram com exemplos: “houve um negro que teve um acidente, foi para o hospital e lá viram que o seu sangue também era vermelho e igual ao dos brancos e a partir daí deixaram de o distinguir”. Os alunos irlandeses não perceberam este tipo de mudanças, mas salientaram outros aspectos, como, por exemplo, o facto de actualmente os professores nas aulas não recorrerem às reguadas, justificando esta alteração com argumentos do tipo “na altura não sabiam que era errado, mas hoje as pessoas são mais bondosas” ou então que “não havia tecnologia para dar outro tipo de castigo”.

Da comparação das ideias dos alunos, pôde concluir que a ideia de progresso está mais presente nas crianças americanas do que nas irlandesas. Estas últimas têm principalmente a ideia de que as coisas mudaram.

Na 2ª Tendência – Mudanças por questões individuais ou por factores sociais –, as crianças americanas relacionaram as mudanças não com factores de ordem económica ou social, mas apenas com o indivíduo. As explicações individualizadas, para explicar a mudanças, foram menos frequentes nas crianças irlandesas que atribuíram a factores

económicos e sociais. Por exemplo, relativamente à moda, referiram que “antes as pessoas eram pobres, por isso usavam a roupa durante muito tempo porque não havia dinheiro”. Enquanto que as crianças americanas atribuíram a mudança a acções individuais, as irlandesas atribuíram-na a factores sociais e económicos.

Na 3ª Tendência- Evolução e Diversidade das Mudanças -, as crianças americanas entenderam que ao longo do tempo existiu uma melhoria crescente, como se a História evoluísse numa única linha. Para estes, “se não houvesse História, não sabíamos de quem éramos parentes”, logo a História prende-se connosco, com aquilo que nos tornamos.

Os alunos irlandeses consideraram que coisas diferentes, pobres e ricos, podiam existir em locais diferentes, mas ao mesmo tempo. Para estes a História é importante, pois permite saber como viviam as pessoas e como era o seu quotidiano.

No Canadá, Seixas (1997) realizou um estudo com alunos que frequentavam o ensino secundário. Com esta investigação pretendia saber o que tornava um acontecimento histórico significativo. A amostra era constituída por 82 alunos que frequentavam o 11º ano aos quais foi solicitado que, através de um questionário, desenhassem um diagrama da História do mundo, seleccionando e organizando os eventos que consideravam mais importantes. Com esta tarefa, o autor procurava ver como é que os estudantes relacionavam os seus interesses com a História Mundial.

Nas respostas, Seixas identificou dois tipos de ideias dos alunos sobre a significância histórica: ideias onde dominavam os seus interesses pessoais e outras onde os interesses pessoais não eram referidos. Identificou ainda algumas respostas que superavam esta dicotomia. Observou também que os estudantes reconstroem os seus esquemas de compreensão em função dos seus próprios valores, ideias e disposições, daí que não se possa rejeitar nem ignorar nenhum esquema de significância histórica. Os alunos compararam a História aprendida na escola com os seus esquemas de compreensão, resultantes das histórias familiares, filmes históricos, comemorações televisivas, ficções, etc.

Caberá ao professor a tarefa de incentivar os alunos a expor com frequência as suas ideias para que possa orientá-los no tempo histórico. Integrar o conceito de significância histórica é fundamental, pois permitirá conhecer e avaliar as ideias dos alunos para a partir ajudá-los a desenvolver o raciocínio histórico.

Ainda nos EUA, Wineburg (1991) tem realizado vários estudos não só com estudantes, mas também com professores e historiadores, com o objectivo de indagar o que é

que diferentes pessoas pensam com base em textos históricos. Num dos estudos, *Contextualized Thinking in History*, procurava estudar o pensamento contextualizado de uma pequena amostra de 12 professores, aos quais forneceu uma série de nove documentos de e sobre Abraham Lincoln. Durante a análise dos dados, centrou a sua atenção nas tarefas realizadas por dois, um formado em História e outro em Física. Segundo Wineburg, estes “representam o puzzle de uma relação inversa entre formação académica em História e a disposição para pensar em contexto” (Ibid., p.305).

Da análise dos dados, pôde observar que a abordagem feita pelos dois professores aos documentos foi diferente. Para o professor formado em História, as opiniões de Lincoln correspondiam directamente às palavras do documento. Por sua vez, a professora formada em Física, em vez de procurar o “verdadeiro” Lincoln nos documentos, tentou compreender os diferentes Lincolns em diferentes circunstâncias. As leituras destes dois professores podem, ainda, distinguir-se pelo número de associações intertextuais e cruzamento de referências que a professora de Física estabeleceu ao ler os documentos, o que lhe permitiu reconstruir o ambiente em que Lincoln proferiu as opiniões, patentes nos documentos. Constatou que a professora de Física avaliou essas opiniões sem alterar o seu ponto de vista. Foi capaz de desaprovar, rejeitar e, ao mesmo tempo, compreender. Para o investigador, a professora de Física atingiu uma compreensão histórica fundamental, pois “a distância que ela criou entre as suas próprias opiniões e as dos autores que leu permitiu-lhe ver a História e compreender os pontos de vista diferentes dos outros (ibid., p. 306).

Em Espanha, foram desenvolvidos alguns estudos relacionados com a natureza da História (conceitos de segunda ordem), por Limón & Carretero (2000), que se focalizaram em aspectos relacionados com a evidência histórica, e por Cercadillo (2000), que se centrou nas ideias dos alunos sobre significância histórica.

Limón e Carretero (2000) estudaram aspectos relacionados com a evidência histórica, em particular como é que aos alunos do ensino secundário e professores universitários interpretam, usam e que critérios empregam quando trabalham com a evidência histórica. Este estudo forneceu, também, dados sobre ideias de narrativa histórica, pois os participantes ao trabalharem com evidência consideraram que esta era a base da narrativa. Alguns alunos entenderam que a evidência era a cópia do passado e que fornecia por si só uma narrativa dos factos, outros salientaram que a selecção, interpretação e inter-relação da evidência é que permitia a elaboração de narrativas explicativas.

Segundo Carretero, os resultados dos estudos implementados com a colaboração de outros investigadores como, Jacott, Limón e outros (1994), sugerem que as explicações dadas pelos adolescentes a um acontecimento histórico privilegiam o papel de factores intencionais dos agentes históricos, enquanto que os historiadores tendem a produzir explicações baseadas em factores económicos, políticos, científicos e sociais, como principais elementos causadores da realidade social em que decorre o acontecimento.

No sentido de confirmar estes dados, o investigador apresentou uma tarefa semelhante a vários grupos de alunos do 8º e 10º anos e a alunos de Psicologia e de História. Os factos históricos seleccionados foram: a Revolução Francesa, a Segunda Guerra Mundial e a descoberta da América. Para cada um destes factos históricos, foram elaboradas seis causas do mesmo tipo e apresentadas aos alunos para que as colocassem por ordem de importância. Os resultados mostraram algumas diferenças na ordenação das causas, dependendo do tipo de factos. Por exemplo, a causa ideológica foi considerada de maior importância no caso da Segunda Guerra Mundial do que no caso da Revolução Francesa. O contrário aconteceu com a causa de tipo económico, que nem sempre foi considerada a mais importante na explicação dos factos históricos. Neste estudo, os adolescentes e adultos atribuíram maior importância ao papel dos agentes pessoais do que os especialistas em História.

Para o autor, a investigação sobre a compreensão da causalidade histórica devia ter em conta a característica dos factos em estudo, uma vez que os dados indicavam que o tipo de causa privilegiada, para explicar determinado facto histórico, dependia da natureza do facto histórico em estudo.

Numa outra situação, o investigador solicitou aos alunos que construíssem uma narrativa da descoberta da América. Para a análise dessas narrativas, foram definidas categorias de análise: o tipo de agentes históricos referidos pelos alunos e o tipo de motivos que tinham para se envolverem nesse facto histórico. As narrativas mostraram que os alunos mais jovens mencionavam apenas agentes pessoais (Colombo, Rei, Rainha, etc.) e motivos, como, por exemplo, o desejo de explorar novos territórios. Os adultos, não especializados em História, mencionaram agentes pessoais e sociais e motivos económicos. Por fim, a maior parte dos especialistas em História mencionou apenas agentes sociais e políticos (a monarquia, Espanha, a Coroa, etc.) e motivos abstractos, sobretudo políticos, como a rivalidade entre Portugal e Espanha.

Para o investigador, os dados destes dois estudos eram congruentes. Pôde constatar que



na explicação espontânea da descoberta da América, os alunos consideraram aspectos como os agentes e os motivos, que correspondem à ordenação das causas. Por exemplo, o facto de se ter em conta agentes pessoais e motivos como a ambição, desejos e necessidade de exploração correspondem à importância dada à causa intencional pelos alunos mais jovens (ibid., p.374).

Cercadilho (2000) implementou um estudo comparativo entre alunos ingleses e espanhóis de 12-13, 14-15 e 16-17 anos, com o objectivo de analisar a progressão do conceito de significância histórica. No seu estudo, utilizou diferentes versões sobre um acontecimento histórico -“A derrota da Armada espanhola em 1588” e “As campanhas de Alexandre o Grande”-, para observar que tipo de significância atribuíam os alunos a essas versões. Pretendia compreender as ideias dos alunos sobre o que torna significativas as situações em História e se essa significância era intrínseca às ocorrências históricas, era referencial e/ou variável nas suas relações com os relatos históricos.

A amostra era composta por 71 estudantes de cada país e para a recolha dos dados recorreu a tarefas escritas. Da análise das respostas, pôde observar vários tipos de significância que pode ser entendida em dois níveis: num primeiro nível, a significância assume um significado básico, correspondendo à narrativa histórica factual; no segundo nível, a significância é considerada mais elaborada e assume um significado secundário relacionado com a noção de interpretação histórica, por isso a significância é relativa porque implica o relato de um evento, o que dependia do ponto de vista do historiador e da selecção de fontes feita pelo mesmo.

A análise das respostas conduziu à construção de um modelo, composto por cinco níveis de progressão, sobre as ideias dos alunos acerca da significância:

Nível 1 – Não há alusão a nenhum tipo de significância. Os alunos, recorrem a argumentos do quotidiano e não há referência ao contexto histórico;

Nível 2 – Significância simples e intrínseca, vista em termos contemporâneos;

Nível 3 – Significância fixa e contextual: significância fixa com atribuições apenas causais ou contemporâneas e causais em associação;

Nível 4 – Significância fixa e contextual variável: distinções entre os diferentes tipos de significância contemporânea e causal;

Nível 5 – Significância contextual variável: diferentes atribuições de significância para um acontecimento.

Da comparação dos resultados dos alunos espanhóis e ingleses, concluiu que as ideias dos ingleses parecem desenvolver-se em níveis mais elevados do que as dos espanhóis, isto verificou-se, principalmente, entre os alunos com idades mais novas e intermédias. A investigadora verificou ainda que os tipos de significância mais frequentes foram a contemporânea e a causal, tendo os outros tipos sido usados em maior proporção por estudantes mais velhos.

### **3.2- Estudos em cognição histórica em Portugal**

Em Portugal, durante as últimas décadas, vários estudos em cognição histórica situada têm sido implementados, fruto das investigações realizadas no âmbito de investigações de teses de doutoramento em Metodologias do Ensino da História, e de dissertações de Mestrado em Supervisão do Ensino da História.

Estas investigações têm-se debruçado quer sobre os conceitos de segunda ordem, relacionados com a natureza da História, como explicação, narrativa, significância e evidência, quer sobre o conhecimento substantivo, como a escravatura ou o 25 de Abril.. Outros estudos têm privilegiado as concepções de professores sobre a História e o seu ensino.

O estudo que marca o arranque da investigação histórica situada é o realizado por Barca (2000) sobre o pensamento histórico dos jovens portugueses e a provisoriedade da explicação histórica, que teve como população-alvo os alunos a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário em escolas da região do Minho, com idades compreendidas entre os 12 e 20 anos.

No estudo principal, aplicado a alunos dos 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, foram propostas tarefas que tinham como base materiais históricos relacionados com as descobertas e a expansão marítima, assunto que é abordado nos 6º, 7º e 10º ano de escolaridade. A investigadora, ao seleccionar os materiais que serviram de base à aplicação do estudo, procurou que estes fornecessem não só elementos válidos para a produção de ideias acerca da natureza provisória da explicação histórica, mas que fossem, também, suficientemente familiares e estimulantes para os alunos.

Para a análise dos dados, foram definidos *à priori* cinco níveis de progressão das ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica, níveis que foram posteriormente reformulados com base nos dados empíricos o que deu origem aos seguintes níveis de progressão:

Nível 1 – “A Estória” –, os alunos constroem as explicações históricas como uma “estória” que é narrada descritivamente, de acordo com o que aconteceu, focalizando a sua informação substantiva “o que” e “como” acontece. Por vezes, existem algumas referências ao “porquê” de determinada situação histórica. Podem surgir tautologias e observa-se a inexistência de um discurso em que se inserem questões relacionadas com a causalidade, não havendo portanto distinção entre causas e consequências;

Nível 2 – “A explicação correcta” –, a explicação aparece quase que entendida como uma descrição. As versões são consideradas ou não provadas pelos factos reais, certas ou erradas, detectando-se uma preocupação de procura da verdade, que é entendida como a explicação mais correcta. Alguns alunos oscilam, com um certo cepticismo, para a ideia de que, como o passado desapareceu, não pode haver uma explicação correcta do passado, pois esta só poderia ser dada por uma testemunha ou por um agente histórico. Neste caso as explicações históricas podem ser consideradas como não provadas porque não são percebidas directamente;

Nível 3 – “Quanto mais factores melhor” –, as explicações são consideradas mais ou menos completas, são construídas de acordo com um modelo de tipo racional, causal ou narrativo, e são encaradas numa perspectiva agregacionista, em que a quantidade de factores é valorizada. As explicações crescem mediante a consideração de mais factores, podendo existir preocupações com a importância relativa dos diversos factores de uma dada ocorrência histórica;

Nível 4 – “Uma explicação consensual” –, as explicações multicausais são consideradas relacionadas com a neutralidade, sendo construídas segundo um modelo causal ou narrativo. A existência de diferentes explicações é considerada como decorrentes de diferentes pontos de vista, os quais não são reconhecidos como legítimos em História. Observa-se uma oscilação entre a procura da explicação consensual, que necessariamente joga com a ideia de neutralidade absoluta, e a impossibilidade de não existir a “verdadeira explicação” pois não se pode escapar a um ponto de vista;

Nível 5 – “Perspectiva”-, a neutralidade já é vista, de forma emergente, como perspectivada. A perspectiva começa a ser reconhecida como característica da História, há um princípio emergente de objectividade crítica. As explicações diferem devido a critérios metodológicos específicos e são construídas segundo o modelo narrativo.

Após a análise dos dados recolhidos e a distribuição de frequência das respostas dos alunos por níveis de progressão, Barca (ibid.) concluiu que: a maioria dos adolescentes consegue ter uma ideia de provisoriade das explicações históricas, associada a uma ideia de

agregação de informação; outros alunos concentram a sua atenção nos dados ou na lógica da estória, ou na explicação correcta, associada a uma preocupação fundamental com a verdade dos factos, e que alguns, principalmente no 9º e 11º anos de escolaridade, parecem defender visões mais elaboradas e aplicar conceitos de verificação e de plausibilidade com o contexto histórico e de neutralidade não perspectivada. Salientou ainda que a frequência de respostas no nível 5, o mais sofisticado, foi menor do que a esperada *à priori*, uma vez que as noções de neutralidade perspectivada, confirmação ou refutação e comparação de situações foram observadas num número reduzido de respostas, em alunos do 11º ano.

Face aos resultados obtidos, a investigadora apresentou alguns aspectos a ter em atenção na sala de aula pelos professores de História:

- os adolescentes podem ser encorajados a pensar acerca de diversas explicações históricas com diferentes pontos de vista, desde que estas perspectivas não estejam muito distantes da experiência dos alunos;
- promover este tipo de estratégias educativas implica que o professor tenha em consideração os níveis conceptuais em que os alunos se encontram, para que a partir daí possa exigir um certo nível de explicação histórica;
- o desenvolvimento do raciocínio crítico e argumentativo dos alunos, a partir da confrontação de versões diferentes ou concorrentes, tem de ser progressivamente conduzido de acordo com os níveis conceptuais observados;
- os alunos parecem raciocinar em História em bases substantivas, de acordo com a sua experiência quotidiana, convertendo a informação substantiva num esquema operativo que é frequentemente mal compreendido pelo professor;
- a formação de professores de História, na universidade, deve proporcionar o desenvolvimento de competências relacionadas com a investigação histórica e com a reflexão filosófica sobre a natureza do conhecimento histórico e social.

Relativamente ao estudo das ideias substantivas dos alunos, destaca-se o estudo realizado por Melo (2003) que, partindo igualmente do pressuposto de que os alunos têm ideias tácitas sobre os acontecimentos históricos e que essas ideias fornecem um quadro necessário à compreensão das pessoas do passado, os seus valores, crenças e valores, procurou “cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura” e “detectar quais as ligações existentes entre este conhecimento tácito histórico e a compreensão empática das pessoas do passado” (ibid., p.65).

A amostra era constituída por 45 alunos do ensino básico, divididos em três grupos etários, alunos de 12-13 anos, de 14 – 15 e de 16-17 anos. Para a recolha, de dados a autora recorreu a uma entrevista sobre o conhecimento tácito substantivo, um exercício escrito empático, que apresentava a História de dois escravos romanos e que serviu de base à realização das tarefas de papel e lápis, e uma entrevista com o objectivo de aprofundar a compreensão dos dados recolhidos por escrito.

Na análise dos dados recolhidos e em função dos grupos etários, estabeleceu os seguintes padrões de ideias substantivas sobre a escravatura romana:

- Padrão de ideias de alunos 12+ anos - A escravatura é descrita através de imagens sobre a vida quotidiana e os comportamentos dos escravos e dos amos. Esta imagem da escravatura parece estar baseada em artefactos mediáticos, nomeadamente, filmes americanos, telenovelas brasileiras e banda desenhada. A escravatura é vista como a privação dos direitos humanos, como, por exemplo, o de liberdade de expressão e acção do indivíduo. São também formulados juízos de valor negativos sobre a escravatura. Os alunos vêem o passado como um somatório de imagens do passado e ideias e valores contemporâneos.

- Padrão de ideias de alunos 14+ anos – Também descrevem a escravatura como uma listagem de aspectos sobre a vida quotidiana dos amos e dos escravos, recorrendo a imagens oriundas de artefactos icónicos. Salientam também a falta de respeito pelos direitos humanos em geral, assim como a ausência do direito dos escravos de poderem decidir sobre a sua vida diária. Os alunos já relacionam a escravatura e as necessidades económicas de desenvolvimento das sociedades escravagistas. O passado e o presente são aceites como entidades diferentes, mas persiste a interferência de imagens e valores contemporâneos nos raciocínios dos alunos.

- Padrão de ideias de alunos 16+ anos –A tendência para definir a escravatura recorrendo a imagens icónicas diminui, os alunos estão mais preocupados com os direitos humanos, focando o direito à expressão e à acção. Os alunos contemplam, nas suas respostas, relações da escravatura com outras instituições, como a religião, a sociedade, a lei, etc. O passado e o presente são claramente distintos. O passado é compreendido no seu contexto e tempo específicos, mas ainda formulam juízos de valor influenciados por crenças contemporâneas.

Ao longo da discussão dos dados, a investigadora pôde observar as comunnalidades e as diferenças no conhecimento substantivo dos alunos sobre a escravatura.

- “*Comunnalidades*”: os alunos vêem a escravatura como uma “situação”, significando um momento relacional; a escravatura é concebida com base em fontes visuais ficcionais,

como filmes ou programas televisivos; o lucro é a principal razão apontada para a existência da escravatura; a ocorrência de mudanças na escravatura é aceite; todos concordam que a relação entre os escravos e os amos era “má”, devido à ausência de direitos humanos; considerando que não havia uma “relação humana de verdade” porque não continha diálogo, respeito e sentimentos. Os julgamentos dos alunos basearam-se na ausência dos Direitos do Homem, assumindo que o sistema de valores contemporâneo era intemporal.

- “*Diferenças*”: existe um crescendo nas competências discursivas e linguísticas dos alunos, o que lhes permite uma melhor explicitação das suas ideias; enquanto que os mais novos recorrem mais frequentemente às suas vivências pessoais e ao uso da imaginação, os mais velhos levantam hipóteses explicativas com um certo grau de plausibilidade histórica; os alunos mais novos foram influenciados principalmente por fontes icónicas, como artefactos ficcionais veiculados pelos media.

Este estudo, realizado no âmbito da investigação construtivista, coloca a ênfase nas ideias tácitas dos alunos e na necessidade de o professor as conhecer, para que lhes possa proporcionar o confronto dessas ideias com evidências históricas e a sua aplicação a novas situações. Segundo a investigadora, este modelo de ensino e aprendizagem exigirá: um maior investimento no diálogo professor-aluno e alunos-alunos, e uma maior intencionalidade na selecção de tarefas e dos materiais históricos”(ibid., p. 274).. O professor deverá “pensar em investir na aquisição de competências relacionadas com os conceitos operativos e não apenas na aquisição e memorização da informação histórica” (ibid).

Outros estudos foram, recentemente, implementados nesta linha de investigação em cognição histórica situada, como o realizado por Gago (2001). Esta investigadora desenvolveu um estudo descritivo predominantemente qualitativo, que partiu da seguinte questão de investigação: Como é que os alunos de início do 2º e 3º ciclos escolaridade pensam a narrativa histórica, nomeadamente que ideias mostram em relação à possibilidade de sobre a mesma realidade passada existiram vários relatos históricos?

O estudo foi realizado com alunos do 5º e 7º anos de escolaridade, numa escola do distrito de Braga, durante o ano lectivo de 2000/2001, com um total de 76 alunos, dos quais apenas 52 participaram no estudo principal e os restantes no estudo pré - piloto e piloto. Foram utilizados dois conjuntos de materiais históricos, compostos por informação de localização espaço-temporal e contextualização sobre o tema global que era tratado nas

narrativas - dois relatos históricos ilustrados com imagens, um sobre o povo romano e a sua presença na Península Ibérica e outro sobre o Vinho do Porto.

Para proceder à recolha de dados, foi elaborado um questionário e realizadas entrevistas de seguimento, que permitiram a clarificação de ideias ambíguas. A recolha de dados processou-se em três fases, o estudo pré-piloto, o estudo piloto e o estudo principal.

Após a recolha dos dados, as ideias dos alunos sobre a variância da narrativa histórica foram categorizadas em cinco níveis de progressão, na linha de trabalho de Lee (1996) e Barca (2000):

Nível 1 – “A estória” – Compreensão fragmentada da mensagem, ideia de que as narrativas históricas falam sobre o mesmo assunto com palavras diferentes. É atribuída grande importância ao conhecimento substantivo, ao que aconteceu e como aconteceu. O passado é visto como algo que está algures para ser encontrado.

Nível 2 – “Conhecimento” – Compreensão restrita da mensagem, a existência de duas narrativas diferentes é justificada por lacunas de informação. Há narrativas correctas e incorrectas, sendo as incorrectas inventadas. O passado é visto como algo estático que só aconteceu de uma forma, o passado é fixo e dado pela evidência.

Nível 3 – “Diferença – narrativa correcta/incompleta” - Compreensão restrita ou global da mensagem, existem narrativas diferentes porque nos falam de diferentes focos/áreas/dimensões da realidade histórica. A diferença das narrativas está na maior ou menor agregação de informação e pormenores. O passado é entendido como sendo por vezes enviesado.

Nível 4 – “Autor – opinião ou narrativa consensual”- A compreensão da mensagem pode ser restrita ou global. Existem narrativas diferentes porque foram escritas por pessoas diferentes, a diferença das narrativas está nas diferentes perspectivas e pontos de vista de cada historiador. O passado é sujeito a interpretações através da evidência.

Nível 5 – “Natureza – perspectiva”- Compreensão global das mensagens. A existência de diferentes narrativas é fruto da natureza da própria narrativa, pois os historiadores têm diferentes formas de pensar, de interpretar a evidência, diferentes teorias sobre a realidade histórica e perspectivas diferentes. O passado é visto como uma reconstrução do historiador.

A autora observou que:

os dados apontam para a possibilidade de os alunos dos anos iniciais do 2º e 3º ciclo de escolaridade, quando confrontados com narrativas veiculando informação diferenciada,

conseguem lidar com esta, seleccionando e reformulando-a de uma forma crítica. Alguns chegam mais longe e reflectem sobre o porquê da sua existência” (2001,p. 143).

O que leva Gago a salientar que não há obrigatoriamente relação directa entre a idade e um pensamento histórico mais elaborado, pois existem alunos com 10 anos de idade que apresentam concepções sobre a narrativa histórica, a História e o passado muito similares aos colegas mais velhos. Concluiu assim que

a compreensão da variância das narrativas histórica oscila desde a justificação de que a existência de relatos históricos se encontra só na palavras, até explicações em que a existência de relatos históricos alternativos tem a ver com lacunas de conhecimento, diferentes dimensões em estudo, a opinião do autor ou, num grau de sofisticação, encontra-se relacionada com a própria natureza do conhecimento histórico (ibid., p.108).

Após a comparação do seu estudo com o realizado por Lee (1996), verificou que, apesar das diferenças dos materiais históricos utilizados no estudo e do contexto em que os alunos estão inseridos, não existem grandes diferenças do modo de pensar dos alunos portugueses e britânicos relativamente à existência de narrativas históricas diferentes. A autora acrescenta ainda que:

os alunos dispõem, em potência, de ferramentas cognitivas que lhes permitem operar com conceitos de segunda ordem, isto é, com conceitos inerentes à própria ciência histórica. Estas ferramentas já existem e devem necessariamente ser desenvolvidas progressivamente, tendo em vista uma complexificação no domínio da cognição histórica” (ibid., p.120).

Um outro estudo foi realizado por Barca e Gago (2000), (*De pequenino se aprende a pensar – formar opinião da aula de História e geografia de Portugal*), com o qual pretendiam proporcionar aos alunos situações de reflexão em torno de materiais históricos com mensagem diversificada e, por vezes, contraditória. A partir desta situação, pretendiam analisar as formas de compreensão manifestadas pelos alunos, com base na utilização de fontes históricas diversificadas.

A população-alvo era os alunos a frequentar o 6º ano de escolaridade, da qual foi seleccionada uma amostra de oitenta e quatro alunos, de quatro turmas de uma escola do distrito de Braga. Para a recolha de dados, recorreram a um questionário sobre a Guerra



Colonial e do qual constavam quatro documentos escritos com orientação ideológicas diferenciadas.

Após a análise dos dados, apresentaram uma categorização, constituída por quatro perfis de conceptualização, inspirada na literatura.

Perfil 1 – “Fragmentos” – Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação; utilização de frases do texto de forma consistente, mas com algumas falhas, o que impede a compreensão das mensagens; relação inconsistente de fontes entre si e entre elas e os respectivos autores;

Perfil 2 – “Entendimento Global” – Entendimento global da mensagem, usando a citação da informação; reformulação por tentativa da informação dada, tomando o ponto de vista de um autor; relação de fontes concordantes, discordantes e com autores;

Perfil 3 – “Opinião Emergente” – Entendimento Global das mensagens; Reformulação da informação; relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal;

Perfil 4 – “Descentração Emergente” – Entendimento das mensagens; reformulação da informação de forma pessoal e crítica; relação das fontes, concordantes, discordantes e com outros autores com um ponto de vista descentrado.

Da análise quantitativa dos dados, as autoras puderam constatar que apenas um número reduzido de alunos se situou no perfil 3 e 4, perfis definidos como mais elaborados em termos de respostas. Concluíram também que “na sua maioria, as crianças a frequentar o 2º ciclo são já capazes de trabalhar com fontes históricas de perspectiva diversa” e que “o sentido que os alunos dão às mensagens varia com as suas próprias experiências de aprendizagem dentro e fora da escola” (ibid., p. 17).

Outros estudos, realizados no âmbito do Mestrado em Supervisão do Ensino da História, na Universidade do Minho, trouxeram contributos importantes para o ensino da História, descortinando algumas das vantagens da utilização de objectos de museu, da Internet e da televisão na aula de História.

Moreira (2002) realizou um estudo descritivo, em contexto de sala de aula, com o objectivo de fazer o levantamento das concepções de História relacionadas com a televisão em alunos do 7º ano de escolaridade. A população-alvo do estudo eram os alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade e a amostra era composta por 107 alunos pertencentes a duas escolas do ensino básico, uma do meio rural e outra meio urbano. Para a recolha de dados foi aplicado um inquérito. Na análise das respostas do inquérito, a autora desenhou um modelo de

progressão das ideias dos alunos em três níveis de raciocínio, inspirado no modelo proposto por Ashby (2001), Barca (2000) e por Lee (1996):

Nível 1 – “Verdade” – os alunos aceitam a televisão como fonte de conhecimento histórico verdadeiro sem questionar a sua credibilidade. Os alunos encaram as imagens em movimento como se fossem uma imagem do passado, a História;

Nível 2 – “Conhecimento certo/errado, ficção/verdade” – a mensagem transmitida é problematizada e questionada. A televisão não tem acesso a todas as fontes de informação, por isso não domina todo o conhecimento histórico e às vezes transmite conhecimentos errados. Só existe uma História correcta que pode ser bem ou mal narrada;

Nível 3 – “Autor, propaganda, Mentira, verdade/Ponto de vista” – os alunos continuam a problematizar a credibilidade da mensagem televisiva, que não é evidência fiável dado o contributo activo do autor. A mensagem transmitida pode ser falsa por critérios de utilidade prática, por preocupações do tipo económico, isto é, propaganda, ou pode ser distorcida voluntariamente. A História não é uma cópia do passado, é escrita por alguém com legitimidade. A opinião afecta a selecção.

Da análise dos dados, a autora pôde concluir que os alunos do meio rural distribuíram-se principalmente pelo nível dois, de sofisticação intermédia. Os alunos do meio urbano distribuíram-se, também, maioritariamente pelo nível dois, mas que demonstram com frequência ideias de nível três, que corresponde a um pensamento mais elaborado e rejeitam a TV como fonte de aprendizagem da História, apresentando um pensamento mais crítico. Os adolescentes têm ideias sobre o papel da televisão como fonte de aprendizagem da História e não são consumidores passivos da mensagem televisiva, pelo contrário, problematizam essa informação, ainda que na maior parte das vezes só o façam, ao nível da detecção do certo e errado, através do confronto com a mensagem transmitida pelo professor. Alguns alunos têm claramente a noção de que algumas mensagens podem ser manipuladas ou enviesadas pelo seu autor. Os alunos têm consciência que a fantasia e a imaginação podem distorcer a veracidade da mensagem televisiva, e esta noção é clara nos alunos do meio urbano.

Acrescenta ainda que a análise das respostas parece indiciar que a idade não é um factor determinante do grau de sofisticação das concepções históricas dos alunos e que a maioria dos alunos aderiu à TV como fonte de conhecimento.

Ferreira (2002) desenvolveu uma experiência com uma turma de 25 alunos que frequentavam o 6º ano de escolaridade, com o objectivo de “indagar como é que a presença e estudo de artefactos museológicos, na sala de aula, promovem a evolução da compreensão dos

conceitos de museu e património”. A investigação foi desenvolvida em vários momentos. Num primeiro momento, os alunos responderam a um questionário, com o qual pretendia fazer um levantamento das suas ideias tácitas relativamente ao conceito de Museu e Património e posteriormente participaram numa visita de estudo a um museu, precedida da realização de um segundo questionário e de um trabalho de grupo, orientado por grelhas, previamente elaboradas pelo professor. Terminado o trabalho de grupo, os alunos compararam e discutiram as tarefas e conclusões. Depois foi-lhes solicitado que elaborassem as legendas de determinados objectos e que as registassem em grelhas fornecidas pelo professor. Na fase final do estudo, realizaram o questionário, com o qual se pretendia fazer um levantamento das ideias dos alunos relativamente ao conceito de Museu e Património, com o objectivo de observar uma possível evolução conceptual relativamente ao primeiro questionário.

O investigador observou uma certa evolução conceptual do conceito de Museu pelos alunos, pois abandonaram as ideias generalistas de museu e património e passaram a referir-se ao Museu como um espaço que tem objectivos didácticos e datados num passado definido.

Gonçalves (2002) realizou uma investigação em contexto de sala de aula, com um grupo de 20 alunos de uma turma de 9º ano de escolaridade. Num primeiro momento, os alunos responderam a um questionário com o qual procurava compreender como é que eles interpretavam vários documentos, obtidos através da Internet, e que conhecimentos construía com base nesses documentos. De seguida, realizaram a pesquisa e tratamento da informação obtida através da Internet em sites posteriormente seleccionados pelo professor. Posteriormente, responderam novamente ao questionário e, por fim, realizaram um relatório individual sobre o trabalho desenvolvido a partir da Internet.

Com este estudo, Gonçalves identificou algumas vantagens da utilização da Internet no ensino da História. Constatou que:

A Internet pode ser, quando utilizada com metodologias adequadas, um importante meio de acesso on-line a um vasto e diversificado número de fontes históricas (primárias e secundárias) e poderá (de acordo com as percepções expressas pelos alunos), eventualmente contribuir para uma mudança conceptual na sala de aula por parte dos alunos ao favorecer a atenção, interesse e aprendizagem dos conteúdos históricos” (ibid., p. 140).

Outros estudos têm sido realizados em Portugal relativamente às concepções dos professores e alunos sobre a História e sobre o ensino da História. Nesta linha de investigação destaca-se o estudo qualitativo realizado por Santos (2001) a partir de uma amostra composta por quatro professores de uma Escola Secundária da região de Lisboa. O autor pretendia analisar as concepções dos professores de História sobre o contributo da disciplina na formação pessoal e social dos alunos, em particular a importância da mesma para a interiorização de valores e procurou ainda, identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e na escola com esse objectivo.

O autor concluiu que os professores “evidenciam uma concepção de educação que não se esgota no espaço da sala de aula, embora simultaneamente, revelem uma concepção totalitária do potencial formativo da disciplina de História” (2001, p. 97). Os dados apontam para a prevalência das seguintes ideias: os professores em causa consideram que a História tem um papel fundamental na formação dos alunos, em particular, na sua vertente social e no exercício de uma cidadania responsável e consciente.

Na linha de investigações, sobre as concepções dos alunos e professores acerca da História e do seu ensino, destaca-se a realizada por Magalhães (2003). A investigadora implementou um estudo com o qual pretendia fazer o levantamento das concepções de História e do seu ensino e “tentar compreender a dinâmica das interações entre estudar e ensinar História”. Para tal, aplicou, por via postal, um questionário sobre a História e o seu ensino que enviou, por correio, a todos os professores do ensino básico e do ensino secundário a exercer funções na área geográfica de influência da Direcção Regional de Educação do Alentejo, num total de 96 professores.

A análise dos dados permitiu identificar seis factores que espelhavam seis concepções de História distintas: ciência positiva, não ciência, conhecimento relativo, ciência global, ciência social e ciência da temporalidade. A investigadora salientou que a adesão dos professores a cada uma destas concepções foi desigual, sendo de sublinhar a quase unanimidade em torno de uma concepção genérica que se identificou como “ciência da temporalidade” e que privilegiava a importância da dimensão temporal e do rigor metodológico.

A investigadora constatou, ainda, que:

parece estar arreigada, nestes professores, a convicção de que a História é uma ciência, assumindo, de forma mais ou menos explícita, que ela é balizada pela possibilidade de

novas descobertas (de documentos em sentido lato, ou outras) que podem alterar os conhecimentos anteriormente esclarecidos” (ibid., p. 16).

Observou, também, que os professores em questão demonstram uma grande preocupação com os contextos e vivências dos alunos e com o desenvolvimento das suas competências em contexto escolar. Quando confrontados com uma situação concreta, em contexto de sala de aula, seleccionam fontes históricas que consideram apelativas e adequadas, ignorando aquelas que desconhecem ou consideram difíceis para os seus alunos. Relativamente às novas tecnologias, materiais multimédia, jogos de computador e outros, revelaram algum desinteresse, preferindo utilizar materiais com os quais estão mais habituados, como o vídeo ou os mapas.

Fernandes (2002) realizou estudo com uma amostra de 185 alunos do 6º e 9º ano de escolaridade que frequentavam escolas de Vila Real e com oito professores que desempenham a função docente no mesmo distrito, com o objectivo de analisar as percepções dos professores e alunos sobre as finalidades da História, as práticas pedagógicas que implementam nas aulas e as suas opiniões sobre a História e o seu ensino.

Relativamente às práticas pedagógicas utilizadas durante as aulas, foi apresentada, aos alunos do 6º e 9º anos de escolaridade e aos professores, uma listagem de actividades pedagógicas para que assinalassem aquelas realizavam muitas vezes, de vez em quando e raramente nas aulas de História. Nessa listagem de actividades, estava incluída a exploração do manual como prática de leitura individual, colectiva ou em grupo; a consulta de documentos escritos; a consulta de documentos não escritos (iconográficas, figuras, orais e registos sonoros); a exploração de banda desenhada, música, filmes e caricaturas; o desenvolvimento de trabalhos de projecto; a realização de trabalhos com o computador; a realização de debates sobre temas e assuntos estudados; a realização de trabalho de grupo ou pares; a preparação de visitas de estudo; a análise de mapas, gráficos, tabela cronológica.

A análise dos dados recolhidos permitiu a Fernandes (2002) concluir que segundo as percepções dos alunos:

- Nas turmas de 6º ano de escolaridade, 31% dos alunos do meio rural e 19% do meio urbano exploram o manual como prática de leitura individual muitas vezes, e que 40% dos alunos do meio rural e 49% do meio urbano o utilizam muitas vezes como prática de leitura colectiva;

- Nas turmas do 9º ano de escolaridade, 26% dos alunos do meio rural e 48% dos alunos do meio urbano recorrem muitas vezes à exploração do manual individualmente, e que 52% dos alunos do meio rural e 48% dos alunos do meios urbano utilizavam muitas vezes a exploração do manual colectivamente.

O recurso ao manual, individualmente ou em grupo, foi a metodologia mais escolhida pelos alunos, o que leva o investigador a salientar que “o manual escolar é a base de grande parte do trabalho da sala de aula de História para os dois ciclos neste dois ambientes” (2002, p. 138).

As respostas dadas pelos professores ao questionário confirmam estes dados, uma vez que referiram que recorrem ao manual, como prática pedagógica, muitas vezes. O manual assume, como podemos constatar, um papel privilegiado nas aulas de História.

O estudo permite ainda concluir que a consulta de documentos escritos é uma prática frequente nas turmas de 9º ano, uma vez que 65% dos alunos do meio rural e 48% do meio urbano, que frequentam o 9º ano, referiram que consultam documentos escritos e que de vez em quando realizam outras actividades, como debates, exploração de banda desenhada e a realização de trabalhos de projecto.

Do estudo sobressai, ainda, a visão negativa que os alunos, dos 6º e 9º anos do meio rural e urbano, têm sobre o manual, que é considerado pouco atraente e rotineiro, opinião que interessa explorar uma vez que o manual é a base de toda a prática pedagógica na sala de aula. Para o autor, “é natural que os alunos acabem por se cansar dele, encarando-o de uma forma depreciativa, como uma obrigação penosa que têm de se cumprir em todas as aulas” (ibid., p. 201).

### **3.3- Estudos sobre evidência**

Na década de 30, ao discutir o estatuto da História, Collingwood salientou que o conhecimento dos eventos do passado é baseado em evidências e que constitui evidência tudo o que for usado como tal. Para o autor, a História é um tipo de investigação ou inquérito que deve ser utilizado para descobrir algo que não conhecemos. Como tal, a História actua através da interpretação de evidências, usualmente chamadas fontes, que são a expressão colectiva de determinado contexto espaço-temporal e a partir das quais o historiador pode obter resposta para as perguntas que faz acerca do passado.

Esta opinião é partilhada por Marc Bloch (1976), que considera que um documento histórico é tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca e

informa a seu respeito. Por isso, o conhecimento histórico é um conhecimento por vestígios, por marcas perceptíveis pelos sentidos, deixadas por um fenómeno que não se pode observar directamente, pois já aconteceu.

Mattoso (1998) partilha desta visão alargada de fonte histórica, salientando que a História ao deixar de estar prisioneira da fala ou da escrita passou a debruçar-se sobre os dados empíricos fornecidos por vestígios materiais da passagem e da acção do homem sobre a terra, não só os que ele próprio gravou intencionalmente, mas também os que deixou involuntariamente marcados nos locais por onde passou.

Este conceito alargado de evidência tem sido aplicado na investigação em educação histórica. Cooper (1992) salienta que existe uma enorme variedade de tipos de evidência e que as crianças devem, desde muito cedo, ser ajudadas a desenvolver as suas ferramentas cognitivas, o que passa, no caso da História, pela resolução de exercícios de inferência a partir de evidências. Concluiu nos seus estudos que as crianças quando trabalham com fontes históricas conseguem mais facilmente explicar o ponto de vista das pessoas que viveram no passado, fazendo suposições válidas acerca da evidência.

Para Ashby (2003), a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás, ou seja, as fontes dos historiadores, e o que exigimos do passado, os testemunhos ou as interpretações históricas. Para a autora, os alunos precisam de desenvolver um conceito de evidência, por isso a educação histórica deve:

Assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado (ibid., 2003, p. 41),

O conceito de evidência é nesta investigação entendido como fonte histórica (primária ou secundária, escrita ou não escrita), que fornece ao historiador indícios sobre o passado, ao qual acede através de um processo de inferência, que sustentam as suas explicações históricas, baseadas no princípio da consistência com a evidência histórica.

Segundo Barca (2001), é este critério, o da consistência com a evidência, entendida como “conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado”, a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional, aspecto que pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História, a partir do trabalho com fontes históricas diversificadas. E que o termo evidência “tanto pode significar indícios, fontes históricas, interpretação das fontes, ou tudo isso em simultâneo” (ibid., p.16).

A autora acrescenta que actualmente se reconhece a possibilidade de existirem diversas reconstruções válidas do passado com recurso a critérios históricos específicos e sustentados pelos os indícios fornecidos pelas fontes, que são encarados como a ponte para a realidade.

São vários os estudos realizados no campo da cognição histórica e da construção do conhecimento histórico, dos quais destacamos os relacionados com a evidência histórica. Entre eles, os de Booth (1980 e 1987), Shemilt (1987), Cooper (1992), Ashby (2001), Wineburg (1991), Perfetti (1994), Barton (1997b), Nakou (2003) e o de Ribeiro (2002).

Nas décadas de 1970 e 1980, Booth, demarcando-se, claramente, da linha de investigação Piagetiana, discutiu e pôs em causa a aplicação e os estádios invariantes de Piaget à compreensão de conceitos históricos, partindo do princípio de que a idade não deve ser um obstáculo para que o aluno possa aprender História e salientando que os professores devem rejeitar a ideia de que

o pensamento formal só pode ser atingido por volta dos 16 anos e que este é qualitativamente superior aos outros estádios anteriores. Pelo contrário, a compreensão histórica das crianças de 8 anos deve ser considerado nos seus próprios termos: um pensamento histórico genuíno, que é mais limitado que o dos crescidos, mas igualmente comparável e válido (1980, p. 256).

Nesta linha de investigação e com o objectivo de estudar o desenvolvimento do pensamento histórico dos adolescentes, desenvolveu um estudo durante um período de dezassete meses com cinquenta e três estudantes com idades de 14 anos e mais, a frequentar um curso de História moderna. A amostra foi dividida em dois grupos, o grupo experimental e o de controlo.

Para realizar o estudo, recorreu a fontes históricas diversificadas, como por exemplo, narrativas, filmes, fotografias e discursos. A partir destas fontes, o investigador pretendia observar a capacidade dos alunos em inferirem um maior número de conceitos históricos, como: racismo, fascismo, isolacionismo, capitalismo, guerra fria, imperialismo, grande depressão e nacionalismo.

Após a análise dos dados, agrupou as respostas dos alunos em duas categorias:

- Categoria 1 – “concreta”, respostas directas, fruto da observação imediata, com reduzida argumentação e descritivas.



- Categoria 2 – “abstracta”, respostas com um maior nível de elaboração, com argumentação explicativa e com inferências.

O autor observou que os dados obtidos no grupo experimental e de controlo foram distintos. O grupo experimental que utilizou fontes primárias compreendeu mais facilmente conceitos como o imperialismo ou a guerra-fria e constatou que:

- a maior parte dos alunos foi capaz de pensar de uma forma criativa, sintética e inferencial;
- as diferenças observadas entre o grupo de controlo e o experimental dependeram mais dos métodos de ensino, que valorizaram a discussão, as experiências pessoais e as capacidades de verbalização dos alunos, do que da maturidade, inteligência ou meio sócio-cultural dos alunos.

Com base nestas conclusões, o investigador concluiu que o uso frequente de fontes primárias diversificadas e o recurso a métodos de ensino activos proporcionam aos alunos uma capacidade de elaboração conceptual mais sofisticada que os alunos seguindo aulas do tipo tradicional. Defendeu por isso que o professor deve privilegiar a partilha de ideias e não apenas fornecer informação, e não esquecer “os elementos do pensamento histórico, como o conhecimento, conceitos, competências cognitivas, empatia, interesse, experiência pessoal, e os modos como eles podem ser tecidos de modo a produzir um pensamento histórico” (ibid., p. 256).

Booth (1987) realizou uma segunda investigação com alunos de 11 anos de uma escola inglesa, que frequentavam o curso de humanidades. Este estudo foi realizado durante o ano lectivo e, para a recolha de dados, o autor preparou um conjunto de tarefas escritas e orais. As tarefas escritas tinham como pano de fundo o tema das pinturas rupestres e as orais baseavam-se no debate de temas como, por exemplo, a Revolução Francesa. Neste estudo, Booth observou, mais uma vez, a importância da utilização de fontes históricas como o meio de os alunos acederem ao pensamento histórico.

Os dados recolhidos permitiram ao autor concluir que as turmas demonstravam um ganho considerável a nível dos conceitos compreendidos e que os alunos revelavam um grande potencial quando trabalhavam com fontes históricas, principalmente nas tarefas orais, enquanto que nas escritas revelavam mais dificuldades. As tarefas orais proporcionaram uma explicação dos seus pontos de vista, o espírito crítico, a exploração de novas ideias, especulações relativamente à natureza, mudança e desenvolvimento das sociedades que usaram as fontes apresentadas.

O autor salienta, também, que a utilização deste método de ensino activo, com o recurso a fontes diversificadas, favorece a aquisição por parte dos alunos de conceitos históricos abstractos como economia medieval, classes sociais, autoridade e outros.

Shemilt, depois de ter analisado as ideias dos alunos sobre empatia histórica no estudo *Adolescent ideas about evidence and methodology in history* (1987), vai centrar a sua atenção no modo como progridem as ideias dos alunos acerca da noção de evidência histórica. Realizou o estudo com uma amostra de 167 estudantes com 15 anos, divididos em dois grupos homogéneos, um de controlo e outro experimental. Para proceder à recolha de dados, o autor realizou entrevistas individuais durante um período de cinco meses. A entrevista consistia na realização de uma tarefa escrita através da qual os alunos expunham as suas ideias sobre as fontes ou evidências.

A análise dos dados permitiu ao autor identificar dois tipos de ideias nas respostas dos alunos, ideias sobre a evidência e sobre o que os historiadores fazem, a partir das quais definiu quatro estádios de progressão lógica das ideias dos alunos:

Estádio 1 – O conhecimento do passado é tido como garantido: os antepassados deixaram-nos conhecimentos e não apenas fontes, o conhecimento é garantido e inquestionável.

Estádio 2 – A evidência é igual a informação privilegiada sobre o passado: a fonte é confundida com a informação, não há distinção entre fontes primárias e secundárias, o passado é visto como algo pronto para ser descoberto.

Estádio 3 – A evidência é a base para inferir sobre o passado: distinção entre a fonte e a informação, a fonte é importante para se conhecer o passado.

Estádio 4 – Consciência da historicidade da evidência: o conhecimento histórico é uma reconstrução do passado e não uma simples descrição.

O autor concluiu que nos primeiros estádios, menos elaborados, os alunos consideram o conhecimento do passado como garantido e verdadeiro porque os professores o dizem, pensam que as fontes primárias são os acontecimentos do passado. Nos estádios mais elaborados, os alunos consideram o conhecimento histórico como problemático e que as fontes podem ser incompletas. Compreendem que a investigação envolve a interpretação dos dados e o levantamento de hipóteses sustentadas pela evidência.

Segundo Hilary Cooper (1992), é impossível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História, por isso as crianças mais novas

podem, e devem, ser ajudadas a desenvolver as suas competências cognitivas, através de exercícios de inferência, a partir de evidências (história oral, artefactos, fotografias e imagens, mapas estatísticas, textos, etc.).

A autora realizou um estudo com o objectivo de verificar se os alunos mais novos, 8-9 anos de idade a frequentar o 4º ano, eram capazes de se envolver na resolução de problemas históricos e se eram capazes de fazer deduções acerca das fontes históricas. Pretendia também verificar até que ponto as estratégias de ensinos eram determinantes no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças.

A amostra era constituída por duas turmas de escolas diferentes, uma escola experimental e outra de controlo, onde foram leccionados os mesmos temas: Idade da Pedra, Idade do Ferro, Os Romanos e os Saxões. Na escola experimental, realizou o estudo piloto; no ano seguinte, um segundo grupo desta escola realizou o estudo principal e, no terceiro ano, outro grupo realizou também o estudo.

O grupo de controlo seguiu os métodos de ensino habituais, enquanto que nos grupos experimentais foram implementadas as seguintes estratégias de ensino:

- Discussão sobre “o que é conhecido”, “o suposto conhecer” e “o que não se pode conhecer”.
- Discussão das evidências históricas apresentadas aos alunos que envolvia a selecção de conceitos-chave com diferentes graus de abstracção.
- Realização de visitas a locais históricos onde os alunos podiam observar evidências históricas.
- Cada tema foi abordado pelas diversas disciplinas: por exemplo, a disciplina de Língua recorreu à História sobre este período; a disciplina de Arte tentou reproduzir pinturas rupestres com tintas óxidas, ou réplicas da Idade da Pedra.

No final de cada unidade, os grupos, de controlo e experimental, realizaram uma tarefa de papel e lápis, “relatório arqueológico”, a partir da observação de cinco tipos de evidência (um artefacto ou imagem em diapositivo, um diagrama, um mapa e uma fonte escrita) que nunca haviam sido vistas. Os alunos tinham que fazer inferências acerca destas evidências. A fase da recolha de dados foi complementada com a gravação da discussão oral sobre as fontes usadas nos relatórios arqueológicos.

Após a recolha dos dados, a autora comparou os resultados dos testes dos grupos de controlo e do experimental e desenhou uma categorização, usando uma escala de 10 pontos, inspirada em Piaget (1932) e Ashby e Lee (1987a):

Nível 1- “Ilógico”

Nível 2- “Incipient logic, expressa de forma pouco clara”.

Nível 3- “Argumentação utilizando a informação dada”.

Nível 4 e 5- “Um ou dois argumentos utilizando a informação dada”.

Nível 6- “Tentativa de argumentação sequencial inadequadamente expressa”.

Nível 7 e 8- “Um ou dois argumentos lógicos em que o segundo se baseia no primeiro caracterizado pelo uso de “por isso” e “porquê”.

Nível 9 e 10- “Resumo de pontos prévios usando conceitos abstractos”.

Da análise da tarefa da unidade um (A Idade da Pedra) e da comparação das respostas, do grupo experimental e de controlo, Cooper pôde concluir que as respostas do grupo de controlo foram mais repetitivas, estereotipadas e continham alguns anacronismos, enquanto que as respostas do grupo experimental foram mais diversificadas e apoiadas na evidência. As respostas deste grupo sugeriram ainda que as crianças quando trabalham com fontes históricas conseguem mais facilmente explicar o ponto de vista das pessoas que viveram no passado fazendo suposições válidas acerca da evidência.

Nas segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho, Ashby apresentou algumas conclusões das suas pesquisas sobre a evidência histórica, realizadas com alunos ingleses do 3º, 6º, 7º e 9º anos. Para a realização do estudo, foram fornecidas aos alunos três séries de tarefas através das quais se pretendia indagar a forma como os alunos usavam as fontes apresentadas para validar determinadas afirmações históricas.

A partir da análise das respostas, a investigadora constatou que alguns alunos, principalmente os mais novos, não fizeram qualquer uso ou atribuíram qualquer importância às fontes na elaboração das suas respostas; que outros alunos se focalizaram na quantidade de informação contida na história, negligenciando as fontes, mas, no entanto, apesar de continuarem focalizados nas histórias, continham pensamentos mais sofisticados sobre a natureza da informação e validade das histórias. Alguns alunos reconheceram que as fontes tinham alguma relação com as afirmações feitas nas histórias, mas limitaram-se a combinar a informação contida nas fontes com a patente nas histórias.

Numa das tarefas realizadas, os alunos mais velhos salientaram que o facto de o autor da fonte ter vivido na época dá mais credibilidade à fonte, o que levou os alunos a privilegiarem o testemunho em detrimento de outras fontes que foram consideradas não relevantes ou então rejeitadas.

Observou também que alguns alunos revelaram uma compreensão mais sofisticada ao testar e aplicar estratégias de refutação das fontes, reconhecendo o valor de algumas, em particular daquelas que os ajudaram a medir a credibilidade da informação apresentada por outra fonte.

A investigação sugere que os alunos mais velhos revelam uma compreensão mais sofisticada da evidência e abordagens mais consistentes para testar afirmações, no entanto, alguns alunos mais novos também conseguem pensar em níveis elevados.

As ideias dos alunos ingleses sobre a evidência foram categorizadas num “Modelo provisório de níveis de evidência” segundo Ashby e Lee (1987), constituído por seis níveis:

Nível 1 – Imagens do passado – Não há diferença entre o passado e o presente, a evidência é fundamental para ter acesso ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam e os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica.

Nível 2 – Informação – O passado é encarado como algo fixo e acabado, a evidência é vista como informação. Quando lhes são apresentadas afirmações para submeter à evidência, comparam informação ou relatam fontes como forma de resolver o problema. Não é atribuída metodologia à História para responder às questões, apenas invocam uma autoridade superior, como por exemplo os livros. Consideram que os conflitos existentes numa evidência podem resultar da falta de informação ou da incompetência ou maldade por parte dos autores ou dos professores.

Nível 3 – Testemunho – Consideram que o passado é bem ou mal narrado. Os alunos compreendem que a História tem processos próprios para testar o conhecimento do passado. Sabem que uma evidência é sujeita a uma reflexão apropriada e sustentada. As distorções, exageros e omissão de informação num relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade/mentira.

Nível 4 – Tesoura e cola – O passado pode ser estudado mesmo que nenhum agente histórico o apreenda de forma correcta. Diferentes relatos podem conduzir à mesma versão histórica. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos autores está em melhor posição de saber.

Nível 5 – Evidência no isolamento – O conhecimento do passado pode ser inferido a partir de fragmentos de evidência. Na ausência de testemunhos, a evidência é suficiente, por isso, os historiadores podem estudar o passado e os factos históricos mesmo quando não há nenhum testemunho. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira e o peso da evidência depende das perguntas que fizermos.

Nível 6 – Evidência em contexto – A evidência é vista como no nível anterior, mas é integrada no seu contexto histórico, para compreender a sociedade que a produziu e o seu significado.

A autora considera que a realização deste tipo de investigações é fundamental para que os professores conheçam as ideias dos seus alunos e para que possam ajudá-los a desenvolver aptidões. Respeitar a verdade e a evidência; reconhecer a existência de diferentes pontos de vista; compreender a diferença entre a verdade e fundamentação, distinguir o passado histórico da propaganda histórica e conhecer a diferença entre a informação e a evidência: são as aptidões consideradas fundamentais por Ashby.

Os professores têm um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fonte, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam de ser capazes de interrogá-los, de compreendê-los pelo que são e pelo que eles podem dizer acerca do passado que não tinham intenção de revelar (ibid., 2003, p. 42)

Nos EUA, Wineburg (1991) realizou o estudo intitulado “*Resolver problemas históricos. Um estudo do processo cognitivo usado na avaliação de evidências escritas e iconográficas*”, no qual pretendia explorar como é que as pessoas avaliam as fontes primárias e secundárias quando lhes são colocadas questões sobre essas evidências.

A amostra era composta por um grupo de oito historiadores e por outro grupo de oito alunos de 16 anos a frequentar o 11º ano de escolaridade, aos quais foi mostrado uma série de oito quadros que retratavam a Batalha de Lexington e um conjunto de documentos escritos, imediatamente após a batalha e que incluía diários, excerto de uma biografia, uma notícia de jornal e uma carta de protestos. Também foram incluídos dois documentos escritos posteriormente, um retirado de uma narrativa histórica e outro de um manual escolar.

Os procedimentos utilizados foram os mesmos para os historiadores e alunos. Num momento inicial de diálogo, foi explicado que iriam ser confrontados com uma série de documentos sobre a batalha de Lexington, com objectivo de “tentar compreender o que aconteceu em Lexington Green, na manhã de 19 de Abril de 1775”. De seguida, os alunos e historiadores leram em voz alta os documentos escritos e foram encorajados a dizer tudo o que lhes ocorresse enquanto estavam a ler. Foi-lhes então mostrado três reproduções de quadros, sendo omitidos o nome do autor e a data de realização, para que os descrevessem.

Quando terminaram de comentar os quadros, foi-lhes solicitado que seleccionassem aquele que representava com mais rigor o que aconteceu na batalha de Lexington e que os datassem. Foi-lhes ainda pedido que ordenassem os documentos escritos tendo em atenção a veracidade das fontes para compreender o que aconteceu na Batalha e, por último, que identificassem doze termos/expressões (nomes, acontecimentos e conceitos) relacionados com o período colonial.

Da análise dos dados obtidos através da realização da tarefa, relacionada com os quadros, o autor desenvolveu a seguinte categorização, organizada em quatro categorias:

- 1- Descrição: incluía testemunhos descritivos sem fazer qualquer referência ao propósito ou função daquilo que estava a descrever.
- 2- Referência: incluía testemunhos que indicavam referência aos documentos escritos, consultados anteriormente. Incluía também testemunhos que faziam referência a uma imagem e a outra, com o objectivo de a corroborar ou refutar.
- 3- Análise. incluía testemunhos relacionados com o ponto de vista, intenções, objectivos ou finalidades do quadro ou do seu autor.
- 4- Qualificação: incluía testemunhos que qualificavam outros testemunhos, sobre os limites do conhecimento histórico ou limites de aprender sobre a batalha a partir de quadros. Há referência a aspectos relacionados com o seu processo cognitivo, testemunhos sobre aquilo de que gostavam ou não ou comentários que não estavam directamente relacionados com as tarefas.

Da análise dos dados obtidos, através das tarefas relacionadas com os documentos escritos, o autor identificou três critérios usados pelos sujeitos, quando lhes são colocadas questões sobre a evidência histórica:

1. Corroboração: acto de comparar os documentos uns com os outros.
2. Fundamentação (Sourcing): acto de olhar primeiro para a origem do documento antes de ler o corpo do texto.
3. Contextualização: acto de situar o documento num contexto espacio-temporal concreto. Quando tentam reconstruir acontecimento histórico prestam atenção ao “quando” e ao “porque” aconteceu, inserindo-o numa sequência cronológica e fazendo inferências mais alargadas.

Wineburg refere que os resultados “eram previsíveis mas não triviais” (ibid., p. 83). Verificou que os estudantes demonstraram pouca tendência para usar a informação dos documentos escritos para comparar a fidelidade das pinturas que retratavam a Batalha.

Quando questionados sobre o quadro mais fiel à descrição da Batalha, os estudantes fizeram uso limitado dos documentos históricos, que poderiam fornecer informação útil. O quadro considerado mais fiel à descrição da Batalha pelos historiadores foi o menos escolhido pelos alunos que parecem ter baseado a sua escolha no realismo daquilo que estava representado, enquanto que os historiadores basearam a sua escolha na correspondência entre a representação visual e os documentos escritos. Daí que nos seus testemunhos, frequentemente, façam referência aos documentos escritos para corroborar o testemunho ou facto.

O estudo sugeriu ainda que os historiadores interpretam os documentos de um modo mais sofisticado e investigam activamente a informação patente nos documentos, enquanto que os estudantes não têm consciência do estatuto privilegiado dos documentos.

Apesar do seu estudo ter sido realizado à margem dos níveis de progressão lógica das ideias, estabeleceu dois graus diferenciados de raciocínio histórico, o dos historiadores e o dos alunos. Enquanto que os historiadores se intrigam com as diferenças, comparam, corroboram, rejeitam evidências e terminam com sugestões, os alunos procuram uma resposta certa como se de um exercício de escolha múltipla se tratasse.

O estudo permitiu também, ao autor, concluir que: os alunos podem saber muito de História mas continuam a ter uma ideia muito restrita de como o conhecimento histórico é construído; o facto de se ensinar a estes estudantes mais factos sobre a Revolução Americana dificilmente os ajudaria a realizar as tarefas, uma vez que continuam ignorantes relativamente ao processo heurístico usado para criar interpretações históricas, pois não conseguem distinguir as diferenças entre as várias evidências; e que os alunos se limitam a olhar para o manual de História para responder às questões, mesmo quando estes contradizem as fontes primárias.

Esta linha de investigação sobre as ideias dos alunos acerca da evidência demarca-se da linha de investigação inglesa, pois não pretende analisar as ideias dos alunos em função de níveis de progressão.

A linha de investigação de Wineburg vai influenciar estudos posteriores, como é o caso dos realizados por Perfetti e Britt (1994), que analisaram como é que os alunos aprendem História através de textos diversificados, primários e historiográficos, patentes no manual. Para tal, implementaram um estudo em dois momentos. Num primeiro momento, seis estudantes, com idades compreendidas entre os 18 e 25 anos, participaram em situações de aprendizagem durante várias semanas, durante as quais leram quatro textos sobre a aquisição



do Canal do Panamá pelos EUA e realizaram tarefas escritas sobre o assunto. Num segundo momento, participaram no estudo 24 estudantes com idades entre os 18 e 25 anos, com diferentes graus de conhecimentos históricos em geral e sobre o Canal do Panamá em particular. Foram utilizados vários documentos, primários e secundários, que versavam sobre a polémica aquisição do Canal e intervenção dos EUA na Revolução do Panamá, e que haviam sido escritos por autores com posições contrárias relativamente ao assunto em questão. A estes documentos juntou-se um texto de um manual e uma lista de factos.

Da análise dos dados recolhidos através das tarefas escritas, concluíram que os estudantes aprenderam rapidamente os acontecimentos cruciais e adquiriram, gradualmente, alguns pormenores relevantes. E também menos relevantes: por exemplo, os alunos aprenderam o episódio sobre o problema da malária contraída pelos franceses aquando da construção do canal, melhor do que aprenderam os acontecimentos que relacionam os Estados Unidos com a Colômbia e o Panamá.

Constataram que a leitura continuada de documentos, associada à realização de tarefas de leitura, levou a uma maior aprendizagem de acontecimentos cruciais.

O que os alunos aprenderam depois de uma tarefa de leitura não constituía a totalidade da História, embora a representasse. Assim, a leitura de outros textos continuou a ajudar os alunos a completar a História. Após os dois primeiros textos, os alunos aprenderam melhor a primeira parte da História. Focaram as motivações dos Estados Unidos para construírem um canal e os primeiros obstáculos. Após os últimos textos, os alunos começaram a compreender o final da História muito melhor. Aqui focaram os obstáculos mais tardios e a sua resolução, como as negociações entre Estados Unidos e Colômbia, a revolução do Panamá e as negociações entre Estados Unidos e Panamá (ibid., p. 279).

O estudo mostrou que os alunos universitários, com conhecimentos mínimos de História, estão preparados para estudar História como interpretação, pois rapidamente apreenderam controvérsias e detectaram a falta de isenção dos autores. Os alunos reconheceram facilmente que as histórias da História são acontecimentos interpretados e que as controvérsias não só estão implicadas na interpretação como são perpetuadas pelos textos baseados em factos históricos. Contudo, os alunos mostraram não estar muito conscientes de que outros documentos possam ser úteis para chegar a uma conclusão.

Os autores constataram, ainda, que os alunos consideraram fiáveis os manuais, não porque fossem considerados irrepreensíveis, mas porque continham informação útil. Outra

conclusão pertinente é que os alunos julgaram o documento conforme o contexto. Sempre que se tratava de um documento primário, consideraram-no fiável. Quando não tinham documentos primários, consideraram fiáveis outros documentos com algumas características dos primários. Observaram também que os alunos que leram documentos primários os utilizaram mais nas suas narrativas e procuraram utilizar outros, o que levou os investigadores a levantar a hipótese de que uma maior exposição a documentos primários aumenta a possibilidade de os alunos citarem essas fontes relacionando-as com os seus argumentos.

Barton (1997b) no estudo *I just Kinda Know*, realizado com alunos americanos do 4º e 5º anos, durante um ano lectivo, a partir de fotografias históricas da América, procurou analisar as ideias dos alunos sobre a evidência em História. Concluiu que as crianças no início do estudo sabiam muito pouco sobre o papel da evidência e de como esta era usada para criar factos históricos, pois muitos pensavam que o conhecimento histórico era transmitido oralmente ao longo do tempo. Quando perguntou às crianças como é que as pessoas conheciam o passado, responderam que a informação passava de boca em boca e, ocasionalmente, referiram que se pode conhecer o passado através dos livros escritos pelas pessoas do passado, que foram testemunhas dos acontecimentos.

Este estudo revelou a complexidade da compreensão da evidência histórica, que as crianças conseguem examinar criticamente as fontes históricas, mas raramente o fazem de forma espontânea, e que quando constroem as suas explicações sobre os factos históricos ignoram as considerações explícitas nas fontes ou tratam-nas de igual forma. Vários factores poderão contribuir para estas dificuldades, como, por exemplo, a ausência de experiências prévias, porque habitualmente os alunos não trabalhavam com fontes primárias, a exposição a uma História essencialmente narrativa e a percepção de que o uso da evidência histórica tem uma importância limitada.

O investigador observou que as crianças, depois de participarem em várias investigações históricas, desenvolveram o entendimento sobre uma série de fontes que podem produzir conhecimento histórico e adquiriram ideias válidas de como avaliar as fontes, que umas são mais fidedignas que outras e que as fontes em conflito podem ser conciliadas.

Barton defende que os professores, nas suas aulas, devem ajudar os estudantes a clarificar a ligação entre as suas conclusões e a evidência que as suporta, para isso devem usar de uma forma sistemática evidências históricas, para ajudar as crianças a desenvolver as suas competências, examinar diferentes pontos de vista, sintetizar informação e construir conclusões apoiadas em evidências.

Isto implica que na escola os estudantes sejam comprometidos na pesquisa histórica, investigando questões importantes, e desenvolvam as suas próprias conclusões, baseando-se numa variedade de fontes de informação. O investigador salientou, na comunicação apresentada nas terceiras jornadas internacionais de educação histórica, realizadas na Universidade do Minho, que:

Aulas de História em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros – pelos historiadores, professores ou pelo manual – não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico porque não fornecem nada para avaliar ou alguns fundamentos para basear o seu raciocínio.

Na Grécia, Nakou (2003) realizou um estudo longitudinal no ambiente natural dos museus com uma amostra de 141 alunos com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos, durante um período de três anos. Durante este período, os alunos realizaram três tipos de tarefas orientadas por questões: na primeira tarefa, concentraram a sua atenção apenas num objecto; na segunda, numa colecção de objectos e, na terceira tarefa, relacionaram o trabalho realizado nos museus com as actividades da sala de aula.

Para a realização do estudo, a investigadora dividiu os alunos em três grupos etários: os alunos de 12/13 anos, que observaram uma estátua do período arcaico; os alunos de 13/14, uma estátua Helenística e o grupo de 14/15 anos, uma estátua de bronze representando Apolo.

A investigadora, com este estudo, recolheu dados relativos à “metodologia”, “conteúdo” e “características específicas” do pensamento histórico.

A “metodologia” corresponde a diferentes etapas através das quais os historiadores interpretam as fontes disponíveis dando origem a inferências históricas. O “conteúdo” do pensamento histórico foi tratado como um tema amplo correspondendo principalmente, à concepção do “real” e do passado “histórico”, tendo por base o uso de fontes e sua interpretação como evidência em contexto. As “características específicas” do pensamento histórico correspondem a conceitos específicos e capacidades em termo dos quais o pensamento pode ser caracterizado como histórico e científico ( *ibid.*, 2003, p. 65).

Da análise dos dados relativos ao item “metodologia”, resultou o seguinte sistema de categorias baseado em Shemilt (1987):

1- Pensamento a-histórico – Descrição da relíquia como objecto actual.

- 2- Pensamento não histórico – Descrição da relíquia como um objecto mas com um passado impreciso.
- 3- Pensamento pseudo histórico – (Ausência de necessidade de explicar em termos históricos) - Reprodução da informação histórica ou conhecimento.
- 4- Pensamento pseudo histórico – (Ausência de necessidade de explicar em termos históricos) - Inferências não apoiadas directamente a partir do objecto.
- 5- Pensamento racional – Inferências feitas através de um processo histórico.
- 6- Pensamento histórico – Inferências feitas através de um processo histórico.
- 7- Pensamento histórico avançado – Avançadas inferências históricas feitas através de um avançado processo histórico.

Nakou analisou os dados por grupos etários e observou as seguintes características gerais no pensamento histórico das crianças de 12/13 anos: as respostas dos alunos revelavam conhecimentos independentes e pouco pertinentes, sob a forma de estereótipos, que não eram usados de forma crítica para apoiar as suas inferências; estas estavam apenas baseadas na observação directa do objecto (constatavam que era um homem nu); as respostas revelavam confusão na forma do conhecimento, incluindo elementos válidos e inválidos ao mesmo tempo; em várias respostas o pensamento histórico não estava claramente expresso, mas apenas implícito na sequência de opiniões ou pensamentos; a tentativa de fazer inferências explicativas estava deficiente ou incompleta; nalgumas respostas, o pensamento histórico estava ao nível do senso comum, as ideias e expressões revelavam que não possuíam procedimentos conceptuais para expressar os pensamentos em termos históricos.

No pensamento histórico das crianças de 13/14 anos, os alunos realizavam as inferências históricas de forma mais analítica e eficiente, o seu conhecimento histórico era usado criticamente e a linguagem era mais sofisticada; as respostas revelavam o uso do conhecimento histórico independente, de uma forma crítica para fundamentar as inferências; alguns alunos utilizavam de forma clara conceitos científicos; as ideias de cada resposta estavam interrelacionadas e muitas inferências eram fundamentadas.

O pensamento histórico das crianças de 14/15 anos aparecia mais desenvolvido e mostrava a influência de outras variáveis, como por exemplo a origem cultural dos alunos. Estas utilizavam conceitos históricos e realizavam inferências em termos explicativos.

A autora concluiu que os dados recolhidos sugerem que os alunos ao “trabalharem com objectos de museu, em ambiente de museu, podem desenvolver significativamente o seu pensamentos histórico”, salientando algumas razões:

- Os jovens vêem os objectos em termos históricos, mesmo que as tarefas não impliquem uma resposta histórica;
- O discurso dos objectos permite desenvolver poderes intelectuais nas crianças e uma série de habilidades e capacidades;
- As vantagens do trabalho dos alunos com os objectos estão associadas ao facto de que a maioria dos textos escritos terem sido escritos para recordarem uma ideia, os objectos foram feitos pelos seus significados, eles são a ideia. A partir deles, cada criança pode desenvolver as suas potencialidades porque os objectos não levantam problemas de linguagem, ao contrário dos textos escritos que muitas vezes dificultam o trabalho das crianças;
- Os objectos dos museus não contam uma História fechada, estão abertos à interpretação das crianças, o uso de objectos e textos no ensino da História permite o desenvolvimento dos pensamentos das crianças, em relação a determinados conceitos históricos, competências e capacidades;
- Pelo facto de os objectos não contarem uma determinada História, eles permitem que as crianças investiguem caminhos para poderem descobrir os seus significados: o que é que são e o que é que significam (pp. 76 -77).

O recurso ao museu como estratégia de ensino permite, em suma, desenvolver o pensamento histórico como um todo, em termos de metodologia histórica, conteúdos e características específicas, para além dos limites colocados pelo ensino tradicional.

Em Portugal, Ribeiro (2002) realizou um estudo descritivo, em contexto de sala de aula, com o objectivo de explorar as ideias dos alunos sobre a evidência arqueológica. O estudo foi realizado com 20 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos a frequentar a disciplina de História e Geografia de Portugal, no 5º ano de escolaridade, numa escola do Distrito do Porto.

Para implementar o estudo, utilizou materiais arqueológicos relativos à Pré-História e Romanização da Península Ibérica e o manual dos alunos. O estudo foi realizado em duas fases, uma de contextualização em que professor procurou clarificar o tema que iria ser abordado e outra em que os alunos observaram os materiais arqueológicos e resolveram um questionário, inspirado em Cooper (1992). Esta fase de recolha de dados foi complementada com a realização de entrevistas audiogravadas.

Após a recolha dos dados, fez a respectiva análise, tendo por base o modelo de progressão conceptual proposto por Ashby e Lee (1987a), apresentando os seguintes níveis de progressão das ideias dos alunos:

Nível 1 – “O passado opaco” – o passado é algo inatingível e ininteligível. As inferências sobre o passado apresentam-se desprovidas de sentido ou historicamente inadequadas. As conjecturas realizadas dizem respeito às questões concretas, como a matéria-prima, manufactura, funcionalidade e localização arqueológica.

Nível 2 – “Estereótipos generalizados” – os alunos identificam correctamente a função dos objectos, mas ao relacioná-los com o passado utilizam argumentos que não tem nada a ver com os objectos. Há uma tendência para expor os assuntos que dominam, mas que não tem relação directa com os materiais arqueológicos apresentados. As conjecturas realizadas dizem respeito a coisas concretas com matéria-prima, manufactura, funcionalidade e localização arqueológica.

Nível 3 – “Empatia do quotidiano aplicada à História” – os alunos entendem o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências quotidianas. Os factos e conceitos históricos são alcançados por aproximação aos factos e conhecimentos que o aluno experiencia. As conjecturas continuam a situar-se ao nível das questões concretas, como é o caso da matéria-prima, manufactura, funcionalidade e localização arqueológica.

Nível 4 – “Empatia Histórica restrita” – os alunos apresentam algumas ideias sobre o passado que se afastam do senso comum e do quotidiano. A observação dos objectos despertou uma compreensão do período histórico, ainda que ao nível de uma contextualização restrita. Imaginam as vivências do Homem no seu contexto específico, transportando-se para o passado.

O autor observou, através da análise dos dados recolhidos, uma certa variância de níveis conceptuais, conforme se tratou do período pré-histórico ou do período Romano e que os alunos sentiram maior dificuldade em inferirem a partir dos objectos arqueológicos pré-históricos. Segundo Ribeiro, tais dificuldades resultaram em parte da incapacidade de identificação e reconhecimento da função dos objectos estranhos às suas vivências. Algumas das inferências que os alunos fizeram, em particular aquelas que dizem respeito à identificação e atribuição de função aos objectos, tiveram em conta o seu quotidiano e as suas experiências e alguns alunos demonstraram uma imaginação histórica emergente.

Relativamente às conjecturas, os alunos centraram a sua atenção em aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, a manufactura, a funcionalidade e a localização arqueológica dos objectos.

Os resultados sugerem que o recurso à utilização de fontes arqueológicas na sala de aula poderá estimular a aprendizagem dos alunos uma vez que lhes permite um acesso mais

fácil ao passado e que estas estratégias de ensino parecem ser importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes.

Dos estudos realizados por Shemilt e Ashby, sobre as concepções dos alunos acerca do conceito de evidência e papel das fontes na construção do conhecimento histórico, e dos realizados por Booth, Cooper, Wineburg, Perfetti, Barton, Nakou e Ribeiro, sobre o trabalho dos alunos com fontes diversificadas, com o objectivo de indagar que conhecimentos substantivos constroem a partir de fontes históricas diversificadas, destacam-se algumas conclusões que servem de premissa ao nosso estudo:

- alguns alunos de 15 anos compreendem que a investigação histórica envolve a interpretação das fontes e o levantamento de hipóteses sustentadas pela evidência e que a História é uma reconstrução do passado e não uma simples descrição;
- os alunos mais novos, tendencialmente, não fazem uso ou atribuem importância às fontes históricas, enquanto que os mais velhos revelam uma compreensão mais sofisticada da evidência, compreendem que o passado é inferido através da evidência, que estas podem ser incompletas e até contraditórias;
- o trabalho com fontes primárias permite uma melhor compreensão de conceitos substantivos - como economia medieval, classes sociais, imperialismo, guerra-fria e que a sua utilização, na sala de aula, aliada a métodos de ensino mais activos, que impliquem a discussão, proporcionam ao alunos uma capacidade de elaboração conceptual mais sofisticada ;
- os alunos quando trabalham com fontes, principalmente nas tarefas orais, são capazes de expor os seus pontos de vista, espírito crítico e realizam especulações sobre as sociedades que usaram as fontes; até as crianças mais pequenas, quando trabalham com fontes históricas, conseguem mais facilmente expor o ponto de vista das pessoas que viveram no passado, baseando as suas suposições nas evidências;
- as aulas em que os alunos se limitam a observar as conclusões dos outros, historiadores e manual, não desenvolvem o espírito crítico nem fornecem nada para avaliar ou fundamentos em que os alunos possam basear o seu pensamento. As crianças conseguem examinar criticamente as fontes, mas raramente o fazem de forma espontânea. Quando constroem as suas explicações sobre os factos históricos, ignoram as fontes, o que revela a ausência de trabalho prévio com as fontes históricas, uma vez que as aulas são essencialmente expositivas. O uso sistemático de fontes ajuda a criança a desenvolver as

suas competências, a examinar criticamente os diferentes pontos de vistas, a sintetizar e a construir conclusões apoiadas na evidência;

- alguns alunos não têm consciência do estatuto privilegiado dos documentos, continuam a ter uma ideia muito restrita de como o conhecimento histórico é construído e revelam pouca tendência para usar nas suas respostas a informação das fontes;
- o uso simultâneo de textos e objectos no ensino da História permite o desenvolvimento do pensamento dos alunos em relação a determinados conceitos e competências;
- a utilização de fontes arqueológicas na sala de aula estimula a aprendizagem pois permite aos alunos aceder mais facilmente ao passado.



## Capítulo 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

---

#### **4.1- Desenho do estudo**

Este estudo descritivo insere-se no âmbito dos paradigmas de investigação em educação de natureza predominantemente qualitativo, procurando-se compreender o manual do ponto de vista dos alunos.

Realizou-se um estudo, em contexto de sala de aula, com o objectivo de indagar que conceitos históricos os alunos constroem a partir das fontes propostas pelo manual de História e como é que os alunos os integram na sua aprendizagem.

O estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

- ◆ Como é que os alunos utilizam as fontes históricas apresentadas nos manuais?
- ◆ Que conhecimentos substantivos retiram os alunos dessas fontes históricas?
- ◆ Das fontes históricas propostas pelo manual, quais são as privilegiadas/ não privilegiadas pelos alunos? Porquê?

#### **4.2- População e amostra**

A população alvo do estudo é constituída por alunos na faixa etária dos 13-14 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade.

A amostra é constituída por todos os elementos da única turma do 8º ano da Escola Secundária de Ponte de Lima, com um total de 11 alunos, dos quais nove são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dois alunos têm 14 anos e os restantes 13 anos, tendo um ficado retido uma vez no 2º ciclo e cinco no 3º ciclo do ensino básico. As disciplinas preferidas são Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Inglês e História, tendo esta sido referida apenas por dois alunos. Três alunos salientaram que têm dificuldades a História.

Nos tempos livres vêem, principalmente, televisão - filmes, telenovelas e concursos - usam o computador para jogos de diversão, ouvem música, vão ao cinema e colaboram nas tarefas domésticas. O nível de escolaridade de 80% dos pais é a 4ª classe e o 6º ano, tendo apenas uma pequena percentagem, 10%, completado o 9º ano e 10% o 11º ano de escolaridade.

É a única turma do 8º ano existente na Escola Secundária de Ponte de Lima, uma vez que os restantes alunos do mesmo nível de escolaridade se encontram distribuídos pelas quatro escolas do ensino básico existentes no referido Concelho.

A selecção desta turma prende-se com o facto de, sendo a única turma do 8º ano de uma escola e com reduzido número de alunos, permitir a realização de um estudo em profundidade, em contexto de sala de aula.

#### **4.3- Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Para a recolha dos dados empíricos foram utilizados dois questionários – A e B – e duas entrevistas de seguimento.

O material histórico que serviu de base às questões apresentadas nos referidos instrumentos foi o proposto pelo manual de História do 8º ano, adoptado na escola onde foi aplicado o estudo.

##### **a) - Material histórico**

Para a selecção do tema, definiu-se à partida que seria um tema estudado durante o segundo período, com a intenção de, no primeiro período, se elaborar os questionários e se realizar o estudo piloto.

Num primeiro momento, seleccionou-se um tema programático do 8º ano de escolaridade, a partir do qual foi desenvolvido e aplicado o nosso estudo: “A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial”, que no manual se encontra subdividido nos seguintes subtemas:

- *Inovações agrícolas e o novo regime demográfico:*
  - ◆ A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas; aumento da produtividade.
  - ◆ Recuo da morte e rejuvenescimento da população.
- *A Revolução Industrial:*
  - ◆ Condições da prioridade inglesa e sectores de arranque;
  - ◆ Progressos técnicos e alterações no regime de produção.

Após este momento, fez-se a análise do manual relativamente ao assunto programático seleccionado. Para essa análise foi construída uma grelha com o objectivo de observar a diversidade das fontes propostas e privilegiadas pelos autores do manual (Anexos 2,3 e 4). Uma vez que as fontes históricas devem ser diversificadas não apenas no suporte, mas também nas perspectivas que apresentam aos alunos, de acordo com o que foi discutido no capítulo dois, procurou-se indagar a existência ou não de várias perspectivas relativamente

aos assuntos abordados. Por último, procurou-se constatar se a escolha dessas fontes estava de acordo com as competências específicas da História, especificamente no que diz respeito à competência de tratamento da informação/utilização de fontes históricas.

Para o estudo do tema “A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial” são propostos vários tipos de fontes históricas. Aquelas que aparecem com maior frequência são as fontes iconográficas, num total de nove, seguidas dos documentos escritos, primários e secundários (Anexo 2). Verifica-se, no entanto, que é atribuído grande destaque ao texto informativo, que ocupa a maior parte do espaço no manual. São também utilizados outros tipos de fontes, nomeadamente gráficos, quadros, mapas e uma tabela cronológica. Pôde assim concluir-se que as fontes iconográficas, texto informativo e fontes escritas, primárias e secundárias são as privilegiadas pelos autores do manual.

Constatou-se, também, que as fontes escritas primárias propostas apresentavam várias perspectivas em relação ao assunto abordado. Assim o primeiro documento, “Uma herdade cercada”, é um testemunho de alguém que, no século XVIII, visitou e descreveu uma herdade, o segundo, “Os bens comunais”, é uma declaração de uma das partes envolvidas no movimento das enclosures, os pobres da Inglaterra, que se manifestavam contra a invasão das terras comunais por parte dos grandes proprietários. As referidas fontes apresentam duas perspectivas do movimento das enclosures e da posse da terra, a de alguém que visitou uma herdade e a dos pobres da Inglaterra. O documento “Manchester e a industrialização” apresenta os aspectos positivos e negativos da industrialização.

Segundo Barton (2003), esta diversificação de perspectivas é fundamental, qualquer que seja o período de tempo ou assunto que se está a estudar, pois os alunos devem ser confrontados com uma variedade de pontos de vista, para que compreendam que as opiniões divergentes fazem parte integrante da interacção social. Salienta, ainda, que aprender sobre diferentes opiniões em História não garante que os estudantes aceitarão tais diferenças hoje, mas, certamente, ajudará a criar as condições para que tal anuência possa parecer razoável.

Pôde também concluir-se que o conjunto de fontes apresentadas pelo manual para o estudo do tema “A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial” vai de encontro às linhas orientadoras do Ministério da Educação, como foi discutido no capítulo dois, uma vez que são diversificadas quer a nível do suporte quer das mensagens que veiculam. Durante a realização do questionário A, que dizia respeito ao subtema “A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas”, os alunos centraram a sua atenção nas seguintes fontes:

### **Texto informativo – A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas**

O texto informativo proposto pelos autores do manual apresenta uma síntese explicativa e esquemática das alterações agrícolas verificadas na Europa a partir do século XVII. Começa por enunciar o que foi a revolução agrícola, localizando-a no espaço e no tempo, para em seguida enumerar um conjunto de factores que terão contribuído para a eclosão dessa revolução. Ao longo do texto, para exemplificar alguns desses factores são feitas, entre parêntesis, ligações às fontes que servem para apoiar os conteúdos expostos.

#### **Fonte 1 – Enclosures em Barton (Inglaterra)**

Esta fonte iconográfica cruza com o texto informativo, tendo por objectivo exemplificar o “desenvolvimento do sistema das enclosures” (Oliveira et al, 2002, p. 132).

Considerou-se *a priori* que poderia levantar aos alunos alguns problemas de análise uma vez que nem a imagem nem a legenda são suficientemente claras.

#### **Fonte 2 – Arado movido a vapor**

Esta fonte iconográfica cruza com o texto informativo para ilustrar a utilização de maquinaria agrícola (ibid.). Partiu-se do princípio de que não levantaria problemas de análise e interpretação, uma vez que o seu conteúdo é familiar aos alunos.

#### **Fonte 3 – Afolhamento Quadrienal**

Esta fonte cruza com o texto informativo com o objectivo de mostrar o que era o afolhamento quadrienal e a redução do pousio (Oliveira et al, 2002, p.133). Considerou-se que não levantaria dificuldades de interpretação.

#### **Fontes/Documentos 1 e 2 – “Uma Herdade cercada” e “Os Bens comunais”**

Os documentos “Uma herdade cercada” e “Os bens comunais” apresentam o movimento das enclosures e a posse da terra, vistos por uma testemunha e pelos pobres da Inglaterra (ibid.).

Considerou-se à partida que o documento 1, “Uma herdade cercada”, não traria grandes dificuldades aos alunos, pois a linguagem é clara e acessível. O mesmo não aconteceu em relação ao documento 2, “Os bens comunais”, pois é utilizada a expressão “bens comunais”, que, por ser uma prática desconhecida do meio cultural em que se inserem os alunos, poderia levantar algumas dúvidas. Por esta razão, optou-se por incluir no questionário A uma breve explicação deste conceito.

Para a realização do questionário B, que dizia respeito ao subtema “Progressos técnicos e alterações no regime de produção”, os alunos focalizaram a sua atenção nas seguintes fontes, propostas pelos autores do manual:

### **Texto informativo - Progressos técnicos e alterações no regime de produção**

O texto dos autores do manual apresenta-se como uma narrativa explicativa, estando os aspectos mais importantes a negrito (Oliveira et al, 2002.p. 138). Está dividido em dois subtemas, progressos técnicos e alterações no regime de produção. No primeiro, fala da importância da máquina a vapor e suas aplicações, que são ilustradas com a referência à fonte 1, fonte 2 e fonte 3. O segundo texto descreve principalmente as alterações do regime de produção e a passagem da manufactura para a maquinofactura, fazendo referência à fonte 4.

### **Fonte 1 – Máquina a vapor de James Watt**

A imagem cruza com o texto informativo quando se faz referência à máquina a vapor, que é considerada “o motor principal da revolução” (Oliveira et al, 2002, p.138). Dada a clareza da imagem, que está acompanhada da respectiva legenda, considerou-se que os alunos não teriam problemas de análise e compreensão do seu conteúdo. Esta fonte iconográfica aparece em muitos manuais do 8º ano para ilustrar a revolução industrial.

### **Fonte 2 – Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa.**

No texto informativo, a propósito da exploração mineira, remete-se os alunos para a fonte 2, na qual se observa o trabalho no exterior de uma mina inglesa recorrendo à utilização da máquina a vapor. Nesta fonte iconográfica, pode ainda observar-se a permanência das técnicas tradicionais, como a utilização dos animais para o transporte do carvão (ibid.). A fonte é bastante clara, considerando-se por isso que não colocaria dúvidas de interpretação aos alunos.

### **Fonte 3 – Tear Mecânico**

Esta fonte iconográfica cruza com o texto informativo para exemplificar a aplicação da máquina a vapor a outras máquinas, como é o caso do tear mecânico (Oliveira et al, 2002, p. 139). É uma imagem que, à partida, não levantaria problemas de análise aos alunos.

#### **Fonte 4 – Operários e artesãos em Inglaterra**

O gráfico de barras pretende demonstrar as alterações do regime de produção, em particular a substituição dos artesãos pelos operários, proporcionada pela introdução da maquinaria (ibid.). O gráfico é claro e simples, reconhecendo-se por isso que não colocaria problemas de interpretação.

#### **Fonte/Documento 1 – “Manchester e a industrialização”**

No texto informativo, não há qualquer referência a este documento escrito, que é acompanhado por duas questões através das quais se pretende que os alunos o analisem e interpretem.

O documento “Manchester e a industrialização” apresenta alguns dos aspectos positivos e negativos da industrialização (ibid.).

A linguagem foi adaptada ao nível etário dos alunos, por isso partiu-se do princípio que não lhes traria dificuldades de compreensão. No entanto optou-se por introduzir, no questionário B, uma breve explicação da expressão “águas fétidas”.

Relativamente a outros aspectos do manual, como actividades propostas para explorar as fontes históricas, não nos referiremos a elas uma vez que não foram nosso objecto de estudo. No entanto, algumas actividades, dada a sua pertinência, foram integradas nos questionários A e B, nomeadamente no questionário A, a actividade que dizia respeito ao documento 1 e 2 (Uma herdade cercada e Os bens comunais)e, no B, as duas questões relacionadas com a análise do documento 1 (Manchester e a Industrialização).

#### **b)- Questionários e entrevista**

O estudo foi realizado em dois momentos distintos, versando dois subtemas programáticos, para os quais se elaboraram dois questionários: o questionário A, sobre o subtema “A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas; aumento da produtividade” (Anexo 5) e o questionário B, o subtema “Progressos técnicos e alterações no regime de produção” (Anexo 6).

Os questionários foram elaborados em função dos materiais históricos propostas no manual para o estudo de cada subtema seleccionado. Estando cada questionário -A e B- dividido em duas partes, a primeira era constituída por treze questões relacionadas com as fontes históricas. Procurou-se elaborar questões com grau de complexidade crescente,

começando-se por questões direccionadas, primeiro, para o conteúdo das fontes e cuja resposta estava apresentada de forma clara no manual, como por exemplo:

- Observa a fonte 2 [Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa]. Identifica os aspectos inovadores e os aspectos tradicionais.
- Copia uma frase do documento 1 [Uma herdade cercada] que mostre a extensão da herdade.

Outras questões implicavam o cruzamento de diferentes fontes históricas com informação diversificada, como por exemplo:

- Qual das inovações, representadas nas fontes 1, 2, e 3 [Enclosures em Barton, Arado movido a vapor e Afolhamento quadrienal], consideras mais importante para a agricultura?
- Qual ou quais das fontes 1, 2, 3 e 4 [Máquina a vapor de James Watt, Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa, Tear mecânico e Operários e artesãos] estão relacionadas com o documento 1 [Manchester e a industrialização] ? Justifica.

Algumas questões, cuja resposta não estava literalmente nas fontes históricas, implicavam interpretação das fontes, reformulação da informação e imaginação histórica:

- Qual seria o objectivo dos autores do documento 1 [Uma herdade cercada]? E do documento 2 [Os bens comunais]?
- Como seria a vida dos operários na cidade de Manchester?

Com estas questões, pretendia-se indagar: se os alunos se limitavam a copiar a informação patente no manual ou a reformulavam; se a reformulavam, se era de forma arbitrária ou coerente; se conseguiam relacionar fontes históricas diversificadas e que tipo de inferências faziam a partir delas.

A segunda parte do questionário era constituída por cinco questões através das quais se procurava saber, num exercício de tipo metacognitivo, que fontes históricas foram privilegiadas pelos alunos e porquê. Para tal, colocou-se aos alunos as seguintes questões:

- Coloca por ordem de importância as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas. Justifica a tua escolha.
- Quais as fontes a que não recorreste para realizar as actividades propostas. Explica porquê.

Pretendia-se, também, averiguar que dificuldades sentiram ao trabalhar com as fontes propostas no manual. Para tal, perguntou-se aos alunos:

- Das fontes propostas o que é que não entendeste? Porquê?



No sentido de apurar que conhecimentos constroem os alunos a partir das fontes históricas propostas no manual, e se esses conhecimentos são significativos para eles, perguntou-se-lhes:

- O que é que aprendeste com essas fontes?

Os questionários foram aplicados em contexto de sala de aula, recorrendo ao trabalho de pares. O recurso a esta estratégia prendeu-se com o facto de, dado o carácter inovador da tarefa a realizar na aula, as actividades propostas nos questionários A e B, a partir da interpretação das diversas fontes históricas propostas no manual, sem a intervenção ou ajuda do professor, poder levantar muitas dificuldades aos alunos, dificuldades estas que seriam mais facilmente ultrapassadas em interacção de pequeno grupo, seguindo os princípios de construtivismo social. Tal permitiria aos alunos, através do confronto dos seus pontos de vista e da discussão, partilhar as dificuldades e mais facilmente realizar as actividades propostas. Vygostky (1998) acentua a importância e a eficácia da aprendizagem num contexto colaborativo e de intercâmbio, uma vez que as discussões em grupo e o poder de argumentação são mecanismos de carácter social que estimulam e favorecem a aprendizagem.

Ainda numa postura de metacognição, após a aplicação dos questionários, foi realizada, aos grupos de trabalho, uma entrevista semi-estruturada, com o objectivo de clarificar algumas dúvidas suscitadas na análise das respostas aos questionários. A entrevista foi orientada pelo seguinte guião (Anexo 7):

- Para o tema que estudaste, quais os documentos que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas. Porquê esse (s).
- O que é que aprendeste com esses documentos?
- Das fontes propostas, o que é que não entendeste? Qual foi a dificuldade?
- Que tipo de fontes são mais fáceis de interpretar?
- Na tua opinião, para que é que servem essas fontes históricas?
- E o texto informativo consultaste-o muitas vezes?
- Achas que conseguirias chegar às mesmas conclusões sem o texto informativo? Porquê?
- O que é que consideras mais importante no manual de História, as fontes ou o texto informativo? Porquê?

#### **4.4- Procedimentos de recolha de dados**

##### **Estudo piloto**

Realizou-se um estudo piloto com o duplo objectivo de afinar os instrumentos de recolha de dados, por meio da detecção das dúvidas dos alunos face às tarefas propostas nos questionários, e de esboçar uma possível categorização das respostas dos alunos.

Este foi aplicado em duas escolas do concelho de Ponte de Lima, Escola E. B. 2,3 de António Feijó e E.B.2,3/S de Arcozelo, a duas turmas do 8ºano, em contexto de sala de aula, durante o mês de Fevereiro e Março, respectivamente.

Para tal, solicitou-se a dois professores de História do 8º ano, das referidas escolas, que cedessem uma aula de 90 minutos para a realização deste estudo.

Na Escola E. B. 2,3 de António Feijó, aplicou-se o questionário A. Começou-se por agrupar os alunos em pares, explicando-lhes a tarefa que iriam realizar durante a aula. De seguida, recorrendo ao diálogo com os alunos, procurou-se explorar as suas ideias tácitas relativamente ao significado da expressão *revolução*, tendo sido registadas, no quadro negro, as ideias mais pertinentes e que estavam relacionadas com o assunto a trabalhar durante a aula.

Após este momento, distribuiu-se a cada grupo de trabalho o manual do 8º ano da Texto Editora que serviu de base à construção do questionário A. Este momento da aula suscitou uma onda de comentários entre os alunos, quando constataram que o manual, distribuído pelo professor, era diferente do que usavam habitualmente nas aulas de História. Folhearam e compararam os dois manuais e alguns alunos concluíram que afinal tinham coisas iguais, como os títulos e imagens, e que falavam dos mesmos assuntos. Esta situação não foi considerada impeditiva para a realização do estudo piloto, uma vez que a estrutura do manual que usavam era muito idêntica à do manual que serviu de base ao estudo.

Depois deste momento de diálogo, foi-lhes pedido que abrissem o manual na página 131 e que confrontassem as suas ideias iniciais sobre o conceito de revolução agrícola com a imagem do manual e detectassem sinais da revolução. Posteriormente, solicitou-se aos alunos que realizassem as actividades propostas no questionário A.

Na Escola E.B.2,3/S de Arcozelo, aplicou-se o questionário B. Em primeiro lugar explicou-se aos alunos a tarefa que iriam realizar e o seu objectivo, de seguida, tal como se havia feito aquando da aplicação do questionário A, explorou-se, através do diálogo com os

alunos, as suas ideias tácitas relativamente ao significado da expressão *revolução*. As ideias mais pertinentes foram registadas no quadro negro, pelo professor, e no caderno diário, pelos alunos.

Após este momento, distribuiu-se aos grupos de trabalho o manual do 8º Ano, da Texto Editora, para que confrontassem as suas ideias sobre o conceito de *revolução* com a imagem do manual na página 131 e que encontrassem aí indicadores da revolução industrial. Pretendia-se que os alunos clarificassem as suas ideias sobre o conceito de *revolução industrial*. Tal como havia acontecido na Escola E. B. 2,3 de António Feijó, os alunos, quando constataram que iriam trabalhar com um manual diferente do habitual mostraram uma certa apreensão e curiosidade. Apreensão, porque não conheciam o manual, parecia-lhes mais difícil, e curiosidade, porque tinha imagens diferentes. Foi-lhes então proposto que abrissem o manual que costumavam usar na aula de História, no mesmo assunto programático e logo concluíram que os títulos eram quase iguais e que falavam da mesma coisa. Passados alguns instantes, foi-lhes distribuído o questionário B. A aplicação do questionários A e B decorreu durante uma aula de 90 minutos

Durante a realização das tarefas propostas, os alunos colocaram dúvidas relativamente a algumas questões, interpelações que foram esclarecidas e registadas. Terminada a aplicação do estudo piloto, fez-se uma primeira análise qualitativa de todas as respostas dos alunos aos questionários A e B, o que nos permitiu registar algumas conclusões e esboçar possíveis categorias de análise.

Em função das dúvidas colocadas pelos alunos, durante a realização do estudo piloto, optou-se por fazer algumas alterações ao questionário A, nos itens 5 e 9 da primeira parte e item 1 da segunda parte.

No questionário A, acrescentou-se a questão 5, que pedia aos alunos que justificassem a opção tomada na questão 4. A formulação final foi a seguinte:

4 – Consideras que as fontes 1, 2 e 3:

- ☐ - Confirmam o que diz o texto;
- ☐ - Acrescentam informação ao texto informativo;
- ☐ - Não têm qualquer ligação com o texto informativo

5 - Justifica a tua escolha.

A questão 9 incluía um quadro através do qual os alunos analisariam os documentos 1 e 2. Observou-se que, no item “Tipo de aproveitamento do solo”, os alunos se limitavam a copiar o que haviam colocado no item “O que se produz”. Optou-se nesta situação por excluir do quadro o item “Tipo de aproveitamento do solo”.

O quadro inicial era:

Título:	Documento 1	Documento 2
Quem tem a posse da terra?		
O que se produz?		
A que se destina a produção?		
Tipo de aproveitamento do solo?		

No questionário final ficou:

Título:	Documento 1	Documento 2
Quem tem a posse da terra?		
O que se produz?		
A que se destina a produção?		

Na segunda parte do questionário A, a questão 1 solicitava aos alunos o seguinte:

1 – Assinala, com um X, as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas:	
- Fonte 1: Enclosures em Barton.	<input type="checkbox"/>
- Fonte 2: Arado movido a vapor.	<input type="checkbox"/>
- Fonte 3: Afolhamento quadrienal.	<input type="checkbox"/>
- Fonte/Doc. 1: Uma herdade cercada.	<input type="checkbox"/>
- Fonte/Doc. 2: Os bens comunais.	<input type="checkbox"/>
- Fonte/Texto informativo.	<input type="checkbox"/>

Nas respostas dos alunos, constatou-se que estes se limitavam, tal como era solicitado, a colocar um X em quase todas as fontes, não nos fornecendo informação suficientemente clara sobre aquelas que consideravam mais ou menos importantes. Para ultrapassar esta dificuldade, optou-se por reformular a questão colocando-a da seguinte forma:

No questionário A:

1 - Coloca por ordem de importância, de 1 a 6, as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas:

- Fonte 1: Enclosures em Barton.
- Fonte 2: Arado movido a vapor.
- Fonte 3: Afolhamento quadrienal.
- Fonte/Doc. 1: Uma herdade cercada.
- Fonte/Doc. 2: Os bens comunais.
- Fonte/Texto informativo: “A Agricultura:  
Melhoria das técnicas agrícolas”

☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐

## Estudo principal

O estudo principal foi realizado em contexto de sala de aula, em dois momentos distintos: o primeiro, no final do 2º período, durante o mês de Março, quando foi abordado o tema da Revolução Agrícola. Os procedimentos utilizados durante esta fase foram semelhantes aos do estudo piloto. Após o toque de entrada e de os alunos ocuparem os respectivos lugares, começou-se por explicar-lhes a actividade que iriam realizar.

Numa primeira fase da aula, foram exploradas as ideias tácitas dos alunos relativamente ao significado do conceito *revolução*. No quadro negro foram registadas, pelo professor, as ideias mais pertinentes que clarificavam o conceito em questão que foram, posteriormente, registadas nos cadernos diários.

Após este momento, ao conceito de *revolução* associou-se a expressão *agrícola*, e solicitou-se aos alunos que confrontassem as suas ideias iniciais sobre a revolução com a imagem do manual na página 133, e que encontrassem aí sinais da revolução agrícola, pretendendo-se desta forma clarificar esse conceito.

Os alunos foram, posteriormente, agrupados em pares e foi-lhes distribuído o guião de trabalho A. Após a conclusão das actividades, que decorreram durante duas aulas de 50 minutos, realizou-se uma entrevista vídeo gravada a todos os grupos de trabalho, com o objectivo de recolher informação sobre o trabalho realizado e esclarecer alguns aspectos menos claros patentes no questionário A. Recolhidos os dados, procedeu-se ao tratamento qualitativo dos mesmos.

O segundo momento de aplicação do estudo decorreu no início do terceiro período, durante o mês de Maio, quando foi abordado o subtema a Revolução Industrial. Explicada a tarefa que iriam desempenhar, os alunos mostraram-se calmos e menos ansiosos do que aquando da aplicação do questionário A, não tendo levantado qualquer questão ou dúvida sobre as actividades propostas. Iniciou-se o diálogo no sentido de relembrar os conceitos de *revolução* e *revolução agrícola* que haviam sido trabalhados anteriormente. Após este momento, ao conceito de *revolução* associou-se a expressão *industrial* e pediu-se aos alunos que confrontassem as suas ideias com a imagem do manual, na página 133, e que identificassem os sinais da revolução industrial patentes na imagem.

Após a distribuição do Questionário B, os alunos abriram o manual nas páginas indicadas e realizaram as actividades propostas. Terminada a tarefa em duas aulas de 50 minutos, e com o objectivo de esclarecer alguns aspectos do questionário B, realizou-se uma entrevista vídeo gravada, a todos os pares de trabalho.

Terminada a fase de recolha de dados, iniciou-se a análise e o tratamento qualitativo dos mesmos, seguindo um tratamento estatístico simples.

## Capítulo 5 – ANÁLISE DE DADOS

---

### 5.1- Enquadramento metodológico

Após a fase de recolha de dados, o investigador encontra-se perante o problema de decidir qual(ais) da(s) técnica(s) a aplicar na análise dos mesmos. Neste estudo, optou-se por recorrer a metodologias de análise diversificadas. Assim, para a análise dos dados da I parte dos questionários A e B, seguiu-se o modelo de *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada, para categorizar as ideias de acordo com o modelo de progressão conceptual na linha de Lee e Ashby (2000).

O modelo de *Grounded Theory*, desenvolvido por Glaser e Strauss (1967), Strauss (1987), Strauss e Corbin (1991), enquadra-se no tipo de análise qualitativa e permite a análise sistemática dos dados. Segundo esta teoria, as operações básicas de uma investigação começam com a identificação de conceitos que, inspirados na revisão da literatura, guiam a recolha dos dados. Terminada a fase da recolha dos dados procede-se à sua codificação através de três tipos de análise complementares:

- A *codificação aberta* que consiste na “separação, exame, comparação, conceptualização e categorização dos dados” (Strauss e Corbin, 1991, p. 61);
- A *codificação axial* que é “conjunto de procedimentos em que, após a codificação aberta, os dados são reunidos em novas formas através do estabelecimento de relações entre as categorias” (Strauss e Corbin, 1991, p. 96);
- A *codificação selectiva* que é o “processo de selecção da categoria nuclear, relacionando-a sistematicamente com outras categorias, validando essas relações e incluindo categorias que necessitem de posterior aperfeiçoamento e desenvolvimento” (Strauss e Corbin, 1991, p. 116).

Durante o estudo piloto, esboçou-se um possível conjunto de categorias que foram posteriormente clarificadas durante o estudo principal. Numa primeira fase da análise dos dados, leram-se todas as respostas dos alunos, no sentido de identificar as concepções mais frequentes. De seguida, analisaram-se todas as respostas que foram transcritas para grelhas tendo em atenção os seguintes critérios:

- se eram uma cópia de elementos do manual;
- se havia reformulação ou tentativa de reformulação da mensagem do manual;
- se os alunos emitiam a sua opinião;
- que argumentos utilizavam.



Por último, as respostas dos alunos que revelavam características idênticas foram agrupadas no mesmo nível. Após a categorização de tipo qualitativo das respostas dos alunos, procedeu-se a uma estatística simples de frequência das respostas pelos níveis propostos.

O modelo de categorização proposto segue o modelo de progressão conceptual na linha de Ashby e Lee (1987a) Lee (1994) e Lee e Ashby (2000), autores que sintetizam os princípios de progressão da compreensão da História:

- A progressão conceptual é diferente de simples agregação de informação substantiva e pode ser seguida em termos de conceitos de segunda ordem como interpretação de fontes, mudança, causa, empatia, significância e tempo;
- As crianças têm ideias tácitas sobre esses conceitos, mesmo quando nada de explícito lhes é ensinado sobre eles, e esses conceitos tácitos de segunda ordem afectam o seu raciocínio substantivo;
- É possível identificar níveis de progressão nesses conceitos históricos;
- Os níveis de progressão são constituídos por ideias interligadas; estas aumentam progressivamente de poder de nível para nível e apresentam uma natureza multifacetada e logicamente relacionada;
- Cada nível pode apresentar um conjunto relativamente estável de ideias com as quais as crianças operam.

Para a análise das ideias substantivas sobre Revolução Agrícola e Industrial e para a análise dos dados da II parte dos questionários, seguiu-se a técnica de análise de conteúdo simples. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, como conjunto de técnicas de análise das comunicações segue procedimentos sistemáticos e objectivos, e como tal fornece indicadores, quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Serrano (1988) salienta que a análise de conteúdo se situa no âmbito da investigação descritiva e pretende sobretudo descobrir os componentes básicos de um determinado fenómeno, extraindo esses componentes básicos de um conteúdo através de um processo que se caracteriza pela tentativa de rigor de medição.

## 5.2- A utilização das fontes do manual pelos alunos

Após a análise dos dados do estudo piloto e a revisão da literatura no campo da cognição em História, tentou-se esboçar possíveis categorias de análise sobre a interpretação das mensagens, tendo em conta um modelo de progressão conceptual na linha de Lee e Ashby (2000) e ainda os estudos de Barca e Gago (2000) e de Cooper (1992). Terminada a recolha de dados do estudo principal, a codificação das respostas dos questionários A e B, levou à de definição das seguintes categorias de análise em função da questão de investigação: como é que os alunos utilizam as fontes históricas apresentadas no manual?

- **Nível 1 – Cópia**
  - **Fragmentos**
    - Cópia de fragmentos isolados das fontes;
    - Utilização de frases ou de parte de frases.
  - **“Chapa”**
    - Cópia integral de parte da informação das fontes.
- **Nível 2 – Reformulação da mensagem**
  - Listagem de alguns elementos das fontes;
  - Selecção de alguns elementos das fontes relacionados entre si de forma clara e coerente;
  - Reformulação/ ou tentativa de reformulação da mensagem;
  - Ausência de opinião.
- **Nível 3 – Opinião emergente**
  - Selecção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente;
  - Reformulação coerente da mensagem;
  - Utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa.
- **Nível 4 – Opinião fundamentada**
  - Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica.

- Argumentação consistente (histórica ou não) para justificar uma posição valorativa.

Num primeiro momento, procedeu-se à análise de um conjunto de questões equivalentes, nomeadamente as questões 1, 2, 11 e 12 do questionário A e 1, 9, 10 e 12 do questionário B (Quadro 5.1). Uma vez que se tratava de questões de interpretação da mensagem veiculada pelas diferentes fontes, que foram trabalhadas pelos alunos ao longo da realização dos questionários, elas permitiam responder às questões de investigação:

- Como é que os alunos utilizam as fontes históricas apresentadas nos manuais?
- Que conhecimento histórico constroem os alunos a partir das fontes históricas propostas no manual?

### Quadro 5.1

Questões que fornecem indicadores sobre a utilização do manual e a construção do conhecimento histórico

Questionário A	<p>1- Define, por palavras tuas, revolução agrícola.</p> <p>2- Por que é que essa revolução aconteceu na Inglaterra?</p> <p>11- Como é que o proprietário da terra, do documento 1, veria a posse das terras comunais?</p> <p>12- Como é que o “pobres de Inglaterra”, referidos no documento 2, veriam a posse da herdade?</p>
Questionário B	<p>1- Define, por palavras tuas, revolução industrial.</p> <p>9- Segundo o autor do texto, quais eram as condições favoráveis para o desenvolvimento da indústria na cidade de Manchester.</p> <p>10- Para o autor do texto, quais eram os aspectos negativos do desenvolvimento da indústria?</p> <p>12- Como seriam as condições de vida dos operários na cidade de Manchester?</p>

Dado tratar-se de questões que implicavam, da parte dos alunos, a interpretação das mensagens das fontes propostas no manual, procurou-se indagar que enunciados foram construídos pelos alunos, se estes limitavam a copiar a mensagem ou parte da mensagem transmitida pelas fontes ou se a reformulavam de forma crítica e fundamentada. Todas as respostas dos alunos às questões analisadas são apresentadas neste capítulo, dado procurar-se um estudo em profundidade.

Obteve-se a seguinte distribuição das respostas pelas categorias de análise propostas, conforme indica o Quadro 5.2.

**Quadro 5.2**

Distribuição das respostas por níveis de ideias

Questão	Questionário A				Questionário B				
	1	2	11	12	1	9	10	12	Total
Fragmentos	-----	-----	1	-----	-----	-----	-----	-----	3
“Chapa”	1	-----	-----	-----	1	-----	-----	-----	
Reformulação da mensagem	3	5	-----	-----	4	5	5	-----	22
Opinião emergente	1	-----	4	5	-----	-----	-----	4	14
Opinião fundamentada	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1

Como se pode constatar da análise do quadro, um número reduzido de respostas foi integrado no **nível cópia**: os alunos limitaram-se a copiar, nestas respostas, fragmentos ou a totalidade da mensagem explícita nas fontes.

Resposta integrada na subcategoria **“fragmentos”**:

Hugo e Nuno: “O proprietário desta herdade de certo deve ter uma grande produção”.

Respostas integradas na subcategoria **“chapa”**:

Hugo e Nuno: “A Revolução Agrícola foi quando se deram transformações profundas na agricultura”.

Hugo e Nuno: “Revolução Industrial foi uma revolução que se deu no século XVIII na Inglaterra que consistiu na passagem da produção manufactureira à produção maquinofacturada”.

A maior parte das respostas, vinte e duas, foram incluídas no **nível “Reformulação da mensagem”**, dado que revelavam a selecção de alguns elementos das fontes relacionados

entre si de forma clara e coerente, mas também, alguma reformulação ou tentativa de reformulação da mensagem veiculada nas fontes.

Respostas integradas nesta **categoria**:

Sara e Joana: “Revolução agrícola foi uma mudança a nível da agricultura”.

Rita e Andreia: “Revolução Agrícola foi uma mudança que se deu a nível da agricultura que pretendia desenvolver as máquinas e o desenvolvimento das terras”.

Vanessa e Lisete: “É uma mudança no sector da agricultura que se dá em finais do século XVII e durante o século XVIII, principalmente na Inglaterra”.

Hugo e Nuno: “Esta revolução aconteceu na Inglaterra porque lá havia muita maior produção”.

Vanessa e Lisete: “Principalmente na Inglaterra porque era um país muito rico e sendo os campos muito próximos davam origem a grandes propriedades na posse dos landlords. Para trabalhar as terras era necessária maquinaria agrícola”

Sílvia e Ilda: “Porque na Inglaterra houve transformações profundas na área da agricultura, porque era um país mais evoluído e foi lá que inventaram a maquinaria agrícola e havia vários factores importantes para agricultura”.

Sara e Joana: “Aconteceu na Inglaterra porque o povo (pobres) da Inglaterra tinha vontade de revolucionar o sector agrícola”.

Rita e Andreia: “Deu-se na Inglaterra porque nesse país a agricultura era pouco desenvolvida, os campos eram muitos juntos e não havia campos individuais, destinados à agricultura, mas sim florestas comuns a todos”.

Rita e Andreia: “Revolução Industrial significa que se deu uma revolução na indústria, houve progressos técnicos, isto é, mais uma vez as máquinas evoluíram e houve também alteração da produção, este aumento devido à evolução da maquinaria”.

Sara e Joana: “Revolução Industrial consistiu na evolução da maneira de produzir, ou seja, na passagem da produção manufactureira à produção maquinofacturada. Esta revolução aconteceu na Inglaterra no século XVIII.”

Vanessa e Lisete: “Revolução Industrial é uma mudança na indústria, ou seja, renovação, com progressos técnicos, maquinaria mais desenvolvida, que facilita o desenvolvimento industrial”.

Sílvia e Ilda: “Revolução Industrial foi uma mudança que ocorreu no século XVIII de maneira a melhorar as técnicas de produção industrial e também aperfeiçoar as técnicas de trabalho”.

Vanessa e Lisete: “Ficava a cem léguas do porto situado para receber seguramente e em pouco tempo as matérias-primas da América. Ao lado tinha minas de carvão, três canais e um caminho-de-ferro para transportar rápida e economicamente para toda a Inglaterra os seus produtos”.

Hugo e Nuno: “As condições favoráveis eram que Manchester estava a 10 léguas do maior porto de Inglaterra, era uma grande cidade, tinha três canais e um caminho-de-ferro para transportar rápida e economicamente para toda a Inglaterra e resto do mundo”.

Sílvia e Ilda: “As condições favoráveis para o desenvolvimento da indústria têxtil era que a 10 léguas estava situado um grande porto para receber seguramente e em pouco tempo as matérias-primas da América, tinha também perto uma grande mina de carvão para fazer trabalhar as suas máquinas. Tinha também três canais e um caminho-de-ferro para transportar os seus produtos por toda a Inglaterra e para todo o mundo”:

Sara e Joana: “As condições favoráveis em Manchester para o desenvolvimento da indústria têxtil era o facto de possuir ao seu lado grandes minas de carvão, tinha a 10 léguas o maior porto de Inglaterra que em pouco tempo recebia boas matérias-primas da América; possuía também a seu lado três canais e um caminho-de-ferro; junto às suas colinas existiam trinta ou quarenta fábricas”.

Rita e Andreia: “As grandes fábricas teriam que estar situadas a 10 léguas do maior porto da Inglaterra para receber com segurança em pouco tempo as matérias-primas da América, ao lado das fábricas teria que ter grandes minas de carvão”.

Hugo e Nuno: “Para o autor do texto, os aspectos negativos eram a poluição e o barulho”.

Sara e Joana: “Os aspectos negativos do desenvolvimento da indústria eram o barulho das fornalhas e dos silvos do vapor; à volta da indústria, as águas de um dos riachos eram fétidas devido aos trabalhos da indústria que também provocavam fumo espesso e negro. Com isto fazia com que em seu redor as terras ficassem incultas e despidas de encantos da natureza campestre, tornando-se as indústrias um asilo de miséria”.

Sílvia e Ilda: “Os aspectos negativos, era que a paisagem de antigamente (verde e florida) acabou devido à poluição, também um riacho ficou com mau cheiro e sujo, por fim o fumo da fábrica cobriu toda a cidade de negro”.

Rita e Andreia: “Os terrenos incultos entre as fábricas, devido à poluição das mesmas, já não apresentavam os encantos da natureza; quem vivia em redor das fábricas sentia muito barulho das máquinas; devido à poluição dos fumos, a natureza já não era o que era e também os materiais tóxicos e poluentes iriam pelos rios abaixo”.

Vanessa e Lisete: “Com o desenvolvimento da indústria, o ar tornou-se muito mais poluído, a natureza perdeu toda a sua beleza devido à poluição, os campos em volta das fábricas perderam a cor, tudo devido à poluição”.

Um número significativo de respostas, catorze, foram incluídas no **nível “opinião emergente”**, respostas em que a reformulação da mensagem era consistente, tendo os alunos recorrido a argumentos do senso comum para justificar a sua posição.

#### **Resposta integradas nesta categoria:**

Ilda e Sílvia: “A revolução agrícola foi uma forma de demonstrar a evolução e mudança da agricultura, é de certa forma um indício de que tudo poderia melhorar”.

Vanessa e Lisete: “No livro não obtemos essa informação, mas talvez para ele isso fosse um pouco “estúpido” porque deveria achar isso uma pobreza e talvez para ele isso fosse um defeito, já que ele é rico e tem tudo”.

Ilda e Sílvia: “O proprietário da terra veria a posse das terras comunais de uma maneira estranha, pois pensaria que quem tivesse essas terras seria uma pessoa abastada”.

Andreia e Rita: “O proprietário das herdades veria a posse das terras comunais de uma forma negativa, pois pertenciam a várias pessoas e poderia trazer mais problemas a nível económico”.

Sara e Joana: “Nós pensamos que os “pobres” da Inglaterra veriam a posse das herdades com superioridade e inveja da segurança da posse das propriedades devido à situação económica em que o dono se encontrava”.

Rita e Andreia: “Os pobres veriam de uma forma negativa, porque nas herdades é só um dono e gastaria muito mais dinheiro, enquanto que nas terras comunais os gastos poderiam ser divididos por todos os proprietários”.

Ilda e Sílvia: “Veriam a posse da terra como se fosse uma maneira de mostrar que a sua riqueza era infinita”.

Vanessa e Lisete: “Novamente no livro não temos essa informação. Os pobres deveriam achar uma injustiça que uma pessoa com muito dinheiro se apoderasse disso para ter criados que lhe fizessem tudo”.

Hugo e Nuno: “Os pobres da Inglaterra viam a posse da terra com bons olhos porque era fornecido alimento para toda a Inglaterra”.

Vanessa e Lisete: “Os operários deviam ser pessoas humildes, pobres, muito trabalhadoras para poderem ter uma vida um pouco melhor ou pelos menos terem dinheiro para a alimentação”.

Nuno e Hugo: “Era uma vida muito agitada, vivida só perto da indústria, tinham um modo de vida pouco saudável”.

Sílvia e Ilda: “A vida dos operários na cidade de Manchester devia ser humilde e triste pois as suas condições de vida não seriam as melhores, porque os seus ordenados eram miseráveis”.

Sara e Joana: “A vida dos operários deveria ser pouco saudável devido ao ambiente estar poluído, e ,para além disso, tinham também habitações e vida humildes e pobres”.



De todas as respostas analisadas, apenas uma foi integrada no nível “**Opinião fundamentada**”, uma vez que revelava reformulação da mensagem de uma forma mais pessoal e crítica, recorrendo a argumentos relativamente consistentes no contexto da situação histórica que interpretavam.

Respostas integradas nesta **categoria**.

Rita e Andreia: “A vida dos operários na cidade de Manchester seria um pouco complicada devido à poluição, pois esta provocaria mais depressa graves doenças e seria também mais facilitada, porque devido ao desenvolvimento das máquinas os operários já teriam mais tempo para si e para as suas famílias”.

Constatou-se que um número reduzido de respostas é uma cópia da informação patente no manual e que a maior parte dos alunos conseguiu seleccionar determinados aspectos que foram relacionados de forma coerente, recorrendo por vezes a argumentos do quotidiano para justificar a sua opinião.

As respostas integradas nas subcategorias “fragmentos” e “chapa”, num total de três respostas, foram elaboradas pelo mesmo grupo de trabalho. Nestas, os alunos limitaram-se a transcrever a informação do manual, em particular do texto informativo. Por exemplo, o texto informativo referia que “A partir do século XVIII, registaram-se, sobretudo na Inglaterra, transformações profundas na agricultura que foram consideradas uma verdadeira Revolução Agrícola” (Oliveira et al, 2002, p. 132). Os alunos em causa referiram que “A revolução agrícola foi quando se deram transformações profundas na agricultura”.

Relativamente ao tema Revolução Industrial, o manual referia que “A Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no século XVIII consistiu, essencialmente na passagem da produção manufactureira à produção maquinofacturada” (Oliveira et al, 2002, p. 136). Os mesmos alunos disseram que “Revolução Industrial foi uma revolução que se deu no século XVIII na Inglaterra que consistiu na passagem da produção manufacturada à produção maquinofacturada”.

Na maior parte das respostas que foram integradas na categoria reformulação da mensagem, os alunos descreveram a revolução agrícola como uma “mudança” que se verificou devido à introdução de máquinas, como por exemplo o arado movido a vapor (Fonte

2), localizando essas mudanças no espaço e no tempo. Observou-se assim que os alunos focalizaram a sua atenção no texto informativo e Fonte 2.

No questionário B, as respostas dos alunos revelaram uma maior reformulação da mensagem, as respostas afastaram-se mais do texto do manual, os alunos definiram a Revolução Industrial como “mudança” ou “evolução” proporcionada pela introdução de maquinaria.

Nas respostas integradas na categoria opinião emergente, observou-se uma certa tendência para utilização de argumentos do senso comum para justificar a sua opinião. Por exemplo, um grupo de trabalho ao falar sobre a vida dos operários em Manchester referiu que “os operários deviam ser pessoas humildes, pobres e muito trabalhadoras para poderem ter uma vida um pouco melhor”. Outros grupos referiram que “tinham uma vida pouco saudável” porque viviam perto da indústria, ou que eram “humildes e tristes” porque as suas condições de vida eram más e os ordenados miseráveis, ou ainda que “a vida dos operários seria pouco saudável” devido à poluição e habitações.

Os argumentos, baseados no senso comum e quotidiano, apresentados por alguns alunos, vão de encontro aos dados de Melo (2003) que salientou que alguns alunos, os mais novos, descrevem a escravatura através de imagens sobre a vida quotidiana dos escravos e que essa imagem parece ser baseada em artefactos ficcionais contemporâneos, nomeadamente, filmes americanos, telenovelas brasileiras e banda desenhada. Apenas uma resposta foi integrada na categoria opinião fundamentada. O grupo de trabalho referiu que a vida dos operários seria “um pouco complicada”, apresentando para tal vários factores como a poluição e doenças que afectavam os trabalhadores. Mas consideraram também que, por outro lado, seria “mais facilitada” uma vez que as máquinas tornariam a vida dos operários melhor. Nesta resposta, os alunos utilizaram alguns argumentos de uma forma coerente e pessoal, afastando-se mais do discurso do manual.

### **5.3- Conhecimentos substantivos sobre Revolução Agrícola e Industrial**

Nas respostas analisadas anteriormente, sobretudo as questões 1, dos dois questionários, pôde ainda inferir-se algumas ideias substantivas de Revolução Agrícola e Industrial. Constatou-se que entre as respostas dos alunos prevaleciam as seguintes ideias sobre a revolução agrícola e industrial:

- Como uma simples mudança;
- Como uma mudança que se verificou a nível tecnológico;
- Como uma mudança que aconteceu num determinado contexto espaço-temporal;
- Como uma mudança tecnológica que aconteceu em determinado contexto espaço-temporal;
- Como uma mudança com referência a factores sociais.

Respostas que evidenciavam uma **simples mudança** (2):

Hugo e Nuno: “A Revolução Agrícola foi quando se deram transformações profundas na agricultura”.

Sara e Joana: “Revolução agrícola foi uma mudança a nível da agricultura”.

Respostas que relacionavam a mudança com **aspectos tecnológicos** (3):

Rita e Andreia: “Revolução Agrícola foi uma mudança que se deu a nível da agricultura que pretendia desenvolver as máquinas e o desenvolvimento das terras”.

Rita e Andreia: “Revolução Industrial significa que se deu uma revolução na indústria, houve progressos técnicos, isto é, mais uma vez as máquinas evoluíram e houve também alteração da produção, esta aumentou devido à evolução da maquinaria”.

Vanessa e Lisete: “Revolução Industrial é uma mudança na indústria, ou seja, renovação, com progressos técnicos, maquinaria mais desenvolvida, que facilita o desenvolvimento da indústria”.

Respostas que localizavam essa mudança no **espaço e tempo** (1):

Vanessa e Lisete: “É uma mudança no sector da agricultura que se dá em finais do século XVII e durante o século XVIII, principalmente na Inglaterra.

Respostas que identificavam a mudança com referência ao **espaço, tempo e aspectos tecnológicos** (3):

Hugo e Nuno: “Revolução Industrial foi uma revolução que se deu no século XVIII na Inglaterra que consistiu na passagem da produção manufactureira à produção maquinofacturada”.

Sara e Joana: “Revolução Industrial consistiu na evolução da maneira de produzir, ou seja, na passagem da produção manufactureira à produção maquinofacturada. Esta revolução aconteceu na Inglaterra no século XVIII.”

Sílvia e Ilda: “Revolução Industrial foi uma mudança que ocorreu no século XVIII de maneira a melhorar as técnicas de produção industrial e também aperfeiçoar as técnicas de trabalho”.

Resposta onde os alunos entenderam a revolução como uma mudança com referência a **factores sociais** (1):

Ilda e Silvia: “A revolução agrícola foi uma forma de demonstrar a evolução e mudança da agricultura, é de certa forma um indício de que tudo poderia melhorar”.

Pôde assim concluir-se que a maior parte dos alunos entendeu a revolução agrícola e industrial como um conjunto de mudanças proporcionadas pela introdução de novas máquinas e que essas mudanças ocorreram em determinado contexto espaço-temporal. Para estes, a revolução agrícola e industrial foi fundamentalmente uma mudança.

No estudo, *O Pensamento Histórico dos Jovens*, Barca (2000) constatou que ao responder à questão “porque é que os portugueses conseguiram estabelecer o império no Oceano Índico durante o século XVI?”, os alunos apontaram vários factores substantivos como: a prioridade temporal; os passos antecedentes (viagens anteriores dos portugueses; a moral; a religião; a economia; a tecnologia; a organização; a correlação militar e as condições de longa duração (geográficas, económicas, sócio-políticas). Deste factores substantivos os referidos, pelos alunos, com mais frequência nas suas explicações históricas foram “a correlação militar seguida de moral, passos antecedentes e avanço tecnológico” (ibid., 2000, p. 227). Segundo a autora “parece que os alunos de diferente níveis integram, nas suas explicações, condições de tipos diversos inspirados em fontes diversas” (ibid., p. 230).

Neste estudo, pôde constatar-se que os alunos atribuíram particular relevância aos factores tecnológicos e que as referências a outros são escassas, havendo apenas uma referência a factores sociais. Os restantes alunos apenas salientaram que a revolução foi uma mudança e outros que essa mudança ocorreu em determinado contexto espaço-temporal.

#### 5.4- As fontes privilegiadas ou não pelos alunos

A II parte dos questionários e entrevistas procurou entender como é que a informação veiculada pelo manual foi incorporada e percebida pelos alunos e que dificuldades sentiram na interpretação das mensagens veiculadas pelas diferentes fontes históricas. Para tal, centrou-se a análise em três vectores: o conhecimento histórico construído, a comunicação e a recepção das mensagens.

Uma vez que a estrutura da II parte dos questionários A e B é igual, optou-se por analisar as respostas em simultâneo.

#### Quadro 5.3

##### Questões da II parte dos questionários

Questionário A e B	<p>1- Coloca por ordem de importância, de 1 a 6, as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas.</p> <p>6. Justifica a tua escolha.</p> <p>7. O que é que aprendeste com essas fontes?</p> <p>8. Das fontes propostas o que é que não entendeste? Explica porquê?</p> <p>9. Quais as fontes a que não recorreste para realizar as actividades propostas? Explica porquê.</p>
--------------------	---

#### a)- Fontes privilegiadas ou não pelos alunos

Com as questões 1 e 2 pretendia-se indagar quais das fontes, propostas pelos autores do manual (Quadro 5.4), foram privilegiadas e não privilegiadas pelos alunos, ao longo da realização dos questionários e o porquê das suas opções.

1- Coloca por ordem de importância, de 1 a 6, as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas.

2- Justifica a tua escolha.

**Quadro 5.4**

Fontes propostas pelos autores do manual

Questionário A	Questionário B
Fonte 1: Enclosures (Enclosures em Barton).	Fonte 1: Máquina a vapor (Máquina a vapor de James Watt).
Fonte 2: Arado (Arado movido a vapor).	Fonte 2: Exterior de uma mina (Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa).
Fonte 3: Afolhamento (Afolhamento quadrienal).	Fonte 3: Tear (Tear mecânico).
Fonte/Doc. 1: Herdade (Uma herdade cercada).	Fonte 4: Operários (Operários e artesãos em Inglaterra).
Fonte/Doc. 2: bens comunais (Os bens comunais).	Fonte/Doc. 1: Manchester (Manchester e a industrialização).
Fonte/Texto informativo: Agricultura (A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas).	Fonte/Texto Informativo: Regime de produção (Progressos técnicos e alterações no regime de produção).

As fontes 1, 2 e 3 eram fontes iconográficas, acompanhadas da respectiva legenda; a fonte 4, que servia de base ao questionário B, era um gráfico de barras e as fontes/documentos 1 e 2 eram fontes escritas primárias.

Da análise das respostas do questionário A obtiveram-se os dados conforme o Quadro 5.5 indica:

**Quadro 5.5**

Frequência de opção dos alunos relativas às fontes do manual (Questionário A)

	Questionário A					
	Fonte 1 Enclosures	Fonte 2 Arado	Fonte 3 Afolhamento	Documento 1 Herdade	Documento 2 Bens comunais	Texto Infor. Agricultura
1ª opção	--	--	--	3*	--	2*
2ª opção	2	--	--	1	1	1
3ª opção	--	2	1	--	1	1
4ª opção	--	2	2	--	1	--
5ª opção	--	1	2	--	2	--
6ª opção	3*	--	--	---	2*	--

Nota: Colocou-se \* nas opções mais frequentes relativas à 1ª e 6ª opção.

Pôde verificar-se que, no questionário A, as fontes consideradas mais úteis pelos grupos de trabalho, a 1ª opção, foram as escritas, em particular o documento 1, “A herdade cercada”, e o texto informativo, “A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas”. As fontes consideradas menos úteis, 6ª opção, foram fontes iconográficas: a fonte 1 “Enclosures em Barton” e o documento 2 “Bens comunais”.

Da análise das respostas do questionário B, obtiveram-se os dados patentes no Quadro 5.6.

### Quadro 5.6

Frequência de opção dos alunos relativas às fontes do manual (Questionário B)

	Questionário B					
	Fonte 1 Máquina a vapor	Fonte 2 Exterior de uma mina	Fonte 3 Tear	Fonte 4 Operários	Documento 1 Manchester	Texto Infor. Progressos Técnicos
1ª opção	--	--	--	--	3*	2*
2ª opção	--	--	1	2	2	--
3ª opção	--	1	2	1	--	--
4ª opção	1	1	1	--	--	1
5ª opção	1	1	--	1	--	1
6ª opção	2*	1	--	--	1	1

Nota: Colocou-se \* nas opções mais frequentes relativas à 1ª e 6ª opção

Relativamente ao questionário B, a 1ª opção, para três dos cinco grupos de trabalho, foi a fonte escrita, o documento 1 “Manchester e a industrialização” e, para dois grupos, o texto informativo “Progressos técnicos e alterações no regime de produção”. A última opção foi mais diversificada: três grupos consideraram como menos importantes as fontes iconográficas, “Máquina a vapor” (fonte 1) e “Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa” (fonte 2); um grupo considerou a fonte/documento 1 “Manchester e a industrialização” e o outro grupo o texto informativo “Progressos técnicos e alterações no regime de produção”.

Comparando os dois quadros, observa-se que as respostas do questionário A (Quadro 5.5) indiciam uma certa unanimidade de opiniões relativamente à 1ª opção (Documento 1 e Texto Informativo) e à 6ª opção (Fonte 1 e Documento 2); o mesmo não acontece aquando da realização do questionário B (Quadro 5.6). Neste a 1ª opção distribui-se entre duas fontes

escritas (Documento 1 e Texto Informativo) e a 6ª opção dos alunos é mais diversificada, incidindo quer em fontes escritas (Documento 1 e Texto informativo), quer em fontes iconográficas (Fonte 1 e Fonte 2).

Estes dados permitem concluir que a 1ª opção incide nas fontes escritas, tendo quatro grupos considerado como mais útil o texto informativo e seis grupos as fontes escritas primárias. A última opção incide principalmente em fontes iconográficas, tendo seis grupos considerado como menos úteis estas fontes (iconográficas). Contudo, três grupos acharam menos úteis algumas fontes escritas primárias e, apenas, um grupo o texto informativo.

Quando se solicitou que justificassem as suas opções, no questionário A, os alunos sublinharam a quantidade de informação como critério:

Sara e Joana: “Nós achamos que [o documento 1] a herdade cercada e o texto informativo são ao mais úteis, porque nos oferecem **mais informações**”.

Ilda e Sílvia: “Fizemos esta escolha, porque conseguimos retirar **mais informações** do texto informativo e do documento 1 do que das outras fontes de informação”.

Vanessa e Lisete: “O que utilizei mais foi o documento 1 e 2, porque são os que **mais informações** nos dão sobre a posse da terra e de seguida o texto informativo, porque fala das técnicas utilizadas para o cultivo das terras”.

Rita e Andreia: “Nós escolhemos assim, porque achamos que o texto informativo digamos que é a raiz do estudo e depois observar as imagens, ler e comentar os documentos.”

Aquando da realização do questionário B, mantiveram a sua opinião relativamente à importância das fontes, referindo:

Sara e Joana. “Justificamos a nossa primeira escolha do primeiro lugar, porque foi o documento [Doc. 1- Manchester e a industrialização] deu **maior quantidade de informação**”.

Sílvia e Ilda: “Nós achamos que o texto informativo é o mais importante, pois foi de lá que tiramos **mais informações**, o mesmo aconteceu com o documento 1, pois também tiramos de lá muita informação. As outras fontes não foram tão importantes, porque eram imagens e não tiramos tantas informações”.



Hugo e Nuno: “Porque foi onde nos apoiamos para realizar o trabalho [Doc. 1- Manchester e a industrialização]. Porque entendemos melhor e tem **mais informação**”.

Rita e Andreia: “Nós achamos que quando se inicia uma matéria, a primeira coisa que se deve fazer é ler o texto, sublinhar o mais importante, depois observar com atenção as fontes (imagens e textos) anexos e tentar relacioná-los com o texto e só depois, para completar as nossas ideias, devemos ler os documentos escritos”.

Pôde observar-se que a primeira opção dos alunos, fontes escritas, é justificada pelo facto de estas fornecerem mais informação do que as outras fontes propostas no manual, e que os alunos não fazem qualquer distinção entre fontes escritas primárias e as secundárias, limitando-se a combinar a informação patente no manual e privilegiando aquelas que possuíam maior quantidade de elementos. As respostas dos alunos revelaram que estes não têm consciência do papel privilegiado da fonte primária.

No que diz respeito à última opção, apenas um grupo a justificou referindo que “as outras fontes não eram tão importantes, porque eram imagens e não tinham tanta informação”. Nesta resposta o critério quantidade de informação é novamente referido, o que permite concluir que uma das razões que levou os alunos a rejeitar ou privilegiar determinada fonte foi a quantidade de informação que veiculava.

#### **b)- Dificuldades no trabalho com fontes históricas**

Com a questão 4 pretendia-se auscultar as principais dificuldades dos alunos quando trabalham com evidências diversificadas, em particular com aquelas que são propostas no manual.

4- Das fontes propostas o que é que não entendeste? Explica porquê?

### Quadro 5.7

As fontes que os alunos não entenderam

<p><b>Fonte 1</b> – Enclosures em Barton</p>	<p><b>Questionário A:</b></p> <p>Sara e Joana, “De todas elas a que não entendemos de um modo tão claro foi a fonte 1 (Enclosures em Barton), porque <b>não entendemos a sua importância e utilidade</b>”.</p> <p><b>Entrevista 1:</b></p> <p>Sara e Joana, “Tivemos dificuldade na fonte 1, <b>não tem muita informação, não conseguimos compreender</b> do que se tratava”.</p> <p>Hugo e Nuno, “A fonte 1 é difícil, a <b>legenda é pequena</b>”.</p>
<p><b>Fonte 3</b> – Afolhamento Quadrienal</p>	<p><b>Questionário A:</b></p> <p>Hugo e Nuno, “Porque tem uma <b>forma complicada de explicar</b>”.</p> <p>Vanessa e Lisete, “A principio <b>não entendemos</b> o afolhamento quadrienal, mas depois tivemos a ajuda do documento 1 que nos facilitou a compreensão”.</p> <p><b>1ª Entrevista:</b></p> <p>Sara e Joana,... Mais difícil talvez a fonte 3, à primeira vista é difícil, <b>levanta dúvidas</b> que foram esclarecidas pela legenda e observação mais atenta e depois lendo o documento 1 porque diz o que se semeia em cada ano, diz o que era o afolhamento quadrienal”</p> <p>Vanessa e Lisete, “o afolhamento quadrienal, porque <b>não está bem explicado está muito confuso</b>, mas depois como documento 1 falava disso foi mais simples e deu para perceber”.</p>
<p><b>Documento 2</b> – Os bens comunais</p>	<p><b>Questionário A:</b></p> <p>Ilda e a Sílvia, “Porque está <b>escrito</b> de uma maneira um pouco antiquada pois <b>não se compreende muito bem o que quer dizer</b>”.</p> <p><b>1ª Entrevista:</b></p> <p>Ilda e a Sílvia, “O documento 2, a <b>linguagem é difícil</b> e não está afeiçoada a nós”</p> <p>Sara e a Joana “... Achamos também que o documento 2 <b>não é muito explícito</b>”.</p> <p>Hugo e Nuno, “O documento 2, a <b>linguagem é difícil de perceber</b>”</p>
<p><b>Fonte 1</b> – Máquina a vapor de James Watt</p>	<p><b>Questionário B:</b></p> <p>Rita e Andreia “nós entendemos tudo, mas tivemos um pouco de dificuldade em interpretar o desenho da fonte 1, <b>custou-nos a perceber para que servia, o desenho à primeira vista parecia estar confuso</b>”.</p> <p><b>2ª Entrevista:</b></p> <p>Ilda e a Sílvia, “Não <b>estava claro para que servia</b>, a legenda da imagem devia estar</p>

	<p>mais desenvolvida. <b>Não está bem esclarecida para que serve</b>, depois consultámos o texto informativo que tirou as dúvidas”.</p> <p>Hugo e Nuno, “A fonte 1 <b>está confusa, não sabia para que era usada</b>”</p> <p>Rita e Andreia, “A fonte 1 olhámos e <b>não percebíamos o que era e como funcionava</b>”.</p>
<p><b>Fonte 2 –</b></p> <p>Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa.</p>	<p><b>2ª Entrevista</b></p> <p>Hugo e Nuno, “Na fonte 2 a <b>legenda não é clara</b>”.</p> <p>Vanessa e Lisete, “A fonte 2 <b>não está bem explicada nem muito clara</b>, porque mostra como era antes e depois das inovações. Não chama muito à atenção, <b>está pequena</b>”.</p>

As principais dificuldades dos alunos parecem estar relacionadas com a interpretação de fontes iconográficas e esquemas. Quatro dos cinco grupos de trabalho referiram que tiveram dificuldades em compreender algumas dessas fontes e justificaram esse facto referindo que “não entendemos a sua importância e utilidade” ou “porque tem uma forma complicada de explicar” ou então “custou-nos a perceber para que servia, o desenho à primeira vista parecia estar confuso”.

Dois grupos também referiram dificuldades face a uma fonte primária escrita, “Os bens comunais”, o documento 2, do questionário A, salientando que “o documento não é muito explícito” ou então “porque está escrito de uma maneira um pouco antiquada pois não se compreende muito bem o que quer dizer”. As respostas apontam para a falta de clareza do texto, a complexidade da linguagem, nomeadamente quando se trata de fontes primárias não adaptadas ou de esquemas. Tal permite constatar que, neste caso concreto, a linguagem das fontes primárias, quando não adaptada ao nível de escolaridade dos alunos, pode funcionar como um obstáculo para a sua total compreensão.

É interessante notar que alguns alunos procuraram uma estratégia para ultrapassar as dificuldades encontradas perante a análise do documento primário ou esquema, cruzando a sua mensagem com outras fontes mais claras para eles, como foi o caso da Vanessa e Lisete que, no questionário A, disseram que “a princípio não entendemos o afolhamento quadrienal, mas depois tivemos a ajuda do documento 1 que nos facilitou a compreensão”.

Durante a realização das entrevistas, outros alunos demonstraram utilizar esta estratégia de superação, salientando que tiveram algumas dificuldades na fonte 3- Afolhamento quadrienal, pois “levanta dúvidas que foram esclarecidas pela legenda e observação mais atenta e depois lendo o documento 1 porque diz o que se semeia em cada ano, diz o que era o afolhamento quadrienal”. Outro grupo referiu que o afolhamento

quadrienal “não está bem explicado, está muito confuso, mas depois como documento 1 falava disso foi mais simples e deu para perceber”. Outro grupo referiu que a Fonte 1- Máquina a vapor de James Watt- “não está bem esclarecida para que serve, depois consultámos o texto informativo que tirou as dúvidas”.

Pôde, ainda, observar-se que no segundo momento de aplicação do estudo, questionário B, os alunos revelaram menos dificuldades no tratamento das fontes, pois apenas um grupo de trabalho salientou que teve algumas dificuldades com a fonte 1- Máquina a vapor. A Rita e a Andreia salientaram que “nós entendemos tudo, mas tivemos um pouco de dificuldade em interpretar o desenho da fonte 1, custou-nos a perceber para que servia, o desenho à primeira vista parecia estar confuso”.

### c)- Fontes não utilizadas pelos alunos

Com a questão 5 procurou-se indagar que razões eram apontadas pelos alunos para justificar a rejeição de determinadas evidências.

-Quais as fontes a que não recorreste para realizar as actividades propostas? Explica porquê.

### Quadro 5.8

As fontes a que os alunos não recorreram

<b>Fonte 1</b> – Enclosures em Barton	<b>Questionário A:</b> Ilda e Sílvia, “Porque <b>encontramos no texto informativo todas as informações</b> necessárias para responder às actividades propostas”.
<b>Fonte 2</b> – Arado movido a vapor	<b>Questionário A:</b> Sara e Joana, “Porque apesar de ter uma grande importância na revolução agrícola <b>não é tão mencionada e questionada</b> nas actividades propostas”.
<b>Fonte 3</b> – Afolhamento quadrienal	<b>Questionário A:</b> Rita e Andreia, “Não recorreram à fonte 3 porque se a fonte 3 não estivesse esquematizada, estivesse a falar um pouco no texto informativo, também conseguíamos responder às questões”. Hugo e Nuno, “Porque <b>não havia nenhuma</b> pergunta sobre o assunto”.

<b>Fonte 1</b> – Máquina a vapor.	<b>Questionário B:</b> <b>Nuno e Hugo, “Porque não</b> havia perguntas à volta dessa fonte e <b>não era muito explícita”</b> . Sílvia e Lisete, “Porque em <b>nenhuma questão foi necessário</b> consultar a fonte um”.
-----------------------------------	---

Nas respostas dos alunos ao questionário A e B observou-se que as fontes a que não recorreram foram exclusivamente iconográficas e esquemas.

No questionário B, os alunos recorreram a quase todas as fontes, com excepção da fonte 1, e salientaram que:

Vanessa e Lisete, “**Todas as fontes são importantes**, embora umas mais do que outras, mas todas têm uma grande importância”.

Rita e Margarida, “Porque as **fontes completam a informação do texto informativo** e é a maneira de interpretarmos melhor”.

Sara e Joana, “Recorremos a todas devido **a que todas as questões propostas na ficha abordavam (requeriam)** todo o tipo de informação que consta no livro”.

Vanessa e Lisete, “Não houve nenhuma fonte a que não recorresse vez alguma, porque **todas são importantes para a nossa compreensão** e realização da ficha formativa”.

Depreendeu-se que as fontes a que os alunos não recorreram, durante a realização das actividades, foram exclusivamente as iconográficas, apresentando para justificar tal facto vários argumentos, como por exemplo que as actividades/questões não implicavam a análise dessas fontes; que o texto informativo fornecia “todas as informações necessárias para responder às actividades propostas” ou ainda, que as fontes iconográficas não eram suficientemente explícitas e claras.

Tais argumentos permitem concluir que os alunos tenderam a analisar as fontes iconográficas, apenas quando as questões colocadas estavam directamente orientadas nesse sentido. Os alunos conseguiram examinar criticamente as fontes, mas não o fizeram de forma espontânea; quando não havia questões dirigidas para o conteúdo de determinada fonte, não a interpretavam por iniciativa própria e rejeitavam a evidência.

Revelaram, também, uma tendência para procurar respostas no texto informativo, remetendo para segundo plano os outros tipos de fontes. Este dado coloca-nos perante um aspecto fundamental, e pouco positivo, do manual. O texto informativo, elaborado pelos autores do manual, “oferece” aos alunos aquilo que era suposto ser construído pelos alunos e professor a partir das evidências, as explicações históricas.

Os alunos que recorreram a todas as fontes apresentaram argumentos de nível diversificado para justificar essa opção, mas todos eles apontaram para a necessidade de cruzar toda a informação, como por exemplo, referindo “que todas as fontes são importantes embora umas mais do que outras”; que “as fontes completam a informação do texto informativo” ou então, simplesmente, porque “todas as questões propostas na ficha abordavam (requeriam) todo o tipo de informação que consta no manual”.

Os Quadros 5.9 e 5.10 procuram cruzar os dados obtidos, no questionário A e B, acerca das: fontes que consideraram mais úteis (1ª opção) e menos úteis (6ª opção); fontes que não entenderam e fontes a que não recorreram.

### Quadro 5.9

As fontes privilegiadas pelos alunos no questionário A

Questionário A						
Fonte Grupo	Fonte 1 Enclosures	Fonte 2 Arado	Fonte 3 Afolhamento	Documento 1 Herdade	Documento 2 Bens comunais	Texto Infor. Agricultura....
Sara e Joana	<b>B, C</b>	<b>D</b>	--	<b>A</b>	<b>C</b>	--
Ilda e Sílvia	<b>B, D</b>	--	--	--	<b>C</b>	<b>A</b>
Hugo e Nuno	--	--	<b>B, C, D</b>	<b>A</b>	--	--
Vanessa e Lisete	<b>B</b>	--	<b>C</b>	<b>A</b>	--	--
Rita e Andreia	--	--	<b>D</b>	--	<b>B</b>	<b>A</b>

Legenda: **A** - Fontes que consideraram mais úteis (1ª opção); **B** – Fontes que consideraram menos úteis (6ª opção); **C** - Fontes que não entenderam; **D** - Fontes a que não recorreram.

**Quadro 5.10**

As fontes privilegiadas pelos alunos no questionário B

<b>Questionário B</b>						
Fonte Grupo	Fonte 1 Máquina a vapor	Fonte 2 Exterior de uma mina	Fonte 3 Tear	Fonte 4 Operários	Documento 1 Manchester	Texto Infor. Progressos ...
Sara e Joana	--	--	--	--	<b>A</b>	<b>B</b>
Ilda e Sílvia	<b>B, C</b>	--	--	--	--	<b>A</b>
Hugo e Nuno	<b>B, D</b>	--	--	--	<b>A</b>	--
Vanessa e Lisete	--	<b>B</b>	--	--	<b>A</b>	--
Rita e Andreia	<b>C</b>	--	--	--	<b>B</b>	<b>A</b>

Legenda: **A** – Fontes que consideraram mais úteis (1ª opção); **B** – Fontes que consideraram menos úteis (6ª opção); **C** – Fontes que não entenderam; **D** – Fontes a que não recorreram.

Da comparação dos dados dos Quadros 5.9 e 5.10 pode-se concluir que:

- As fontes consideradas mais úteis (A) foram as escritas, registando-se consenso entre os diferentes grupos de trabalho (quatro consideraram o texto informativo e seis o documento primário);
- As fontes consideradas menos úteis (B) foram principalmente as fontes iconográficas;
- Das fontes a que não recorreram durante a realização dos questionários (D) destacam-se as fontes iconográficas;
- As fontes iconográficas foram as consideradas menos úteis (B) e simultaneamente aquelas que os alunos tiveram mais dificuldade em compreender (C);
- O documento 2, do questionário A, foi o documento escrito primário que levantou mais dúvidas (dois grupos de trabalho referiram que não o entenderam e consideraram-no o menos útil);
- Apenas um grupo, no questionário B, considerou o texto informativo como a fonte menos útil (B).

Estes dados chamam a atenção para o facto de os alunos revelarem muitas dificuldades na interpretação de determinadas fontes históricas, designadamente as iconográficas, o que poderá significar que os professores não as utilizam nas aulas ou que não lhes prestam a devida atenção.

O presente estudo parece indiciar que as fontes históricas iconográficas e documentos escritos primários são aqueles que mais dificuldades de interpretação levantam aos alunos. Devem por isso os professores utilizar, sempre que possível nas suas aulas, as representações da História que mais agradam aos alunos, fontes históricas diversificadas. Não quer isto dizer que os professores devem rejeitar aquelas em que os alunos demonstram dificuldades, pelo contrário, que devem reforçar e utilizar com mais frequência as fontes históricas que os alunos têm mais dificuldades em interpretar.

#### **d)- Auto-reflexão acerca da aprendizagem com as fontes**

Com a questão 3, “O que é que aprendeste com essas fontes?”, pretendia-se indagar: se os alunos integravam, de forma coerente nas suas respostas, a mensagem patente nas fontes e que inferências faziam a partir das mesmas. Após a análise de todas as respostas, observou-se que existiam respostas diversificadas que foram agrupadas da seguinte forma:

- Respostas onde não há qualquer referência às evidências que serviram de base ao trabalho, nem à mensagem veiculada pelas mesmas;

Nuno e Hugo – “Aprendi mais acerca da agricultura da Inglaterra que ainda hoje se reflecte nestas técnicas”.

- Respostas onde há referência directa à expressão “fonte”, mas a mensagem veiculada pelas mesmas está, apenas, implícita:

Vanessa e Lisete – “Todas estas fontes nos facilitaram imenso o estudo desta nova matéria “Revolução agrícola”, porque através delas ficamos a saber o desenvolvimento da agricultura a partir dos finais do século XVII”.

Hugo e Nuno – “Aprendi mais sobre a indústria do século XVIII, como funcionava como era e quem lá trabalhava”.

Vanessa e Lisete – “Estas fontes ajudam a nossa compreensão no desenvolvimento da indústria, nos progressos da indústria e a compreendermos as alterações na indústria a partir do século XVIII”.

Rita e Margarida – “Com estas fontes aprendemos o que foi a revolução industrial, quando foi que se deu, onde se deu e em que consistiu”.



- Respostas onde há referência directa às fontes e à mensagem veiculada, pelas mesmas, está integrada de forma coerente:

Sara e Joana – “Aprendi com estas fontes o que foi a revolução agrícola, a modernização da maquinaria, **novas técnicas de produção** e também um **novo esquema de organização das propriedades**”.

Ilda e Sílvia – “Aprendemos que houve uma grande evolução na agricultura, apercebemo-nos que houve mudanças no **emparcelamento da terras**, na **maneira de lavrar as terras** e também na **maneira de cultivar os campos**”.

Rita e Andreia – “Aprendemos que a agricultura no século XVIII começou a evoluir principalmente ao **nível da maquinaria**, que as **terras comunais estariam a passar a herdades** e **aprendemos também o que era semeado em cada ano**”.

Sílvia e Ilda – “Ficamos a saber de que maneira a indústria evoluiu, começou a utilizar **maquinaria** para assim **aumentar a produção nas indústrias**”.

Sara e Joana – “Aprendemos com estas fontes a maneira como evoluiu o sector industrial e também os **aspectos positivos e negativos da revolução industrial**”.

Constatou-se que a maior parte dos alunos integraram nas suas respostas inferências feitas a partir das evidências. No entanto, em algumas respostas a mensagem estava apenas implícita, por exemplo quando os alunos referiram que aprenderam sobre “o desenvolvimento da agricultura”, que “aprenderam mais sobre a indústria”, sobre “os progressos da indústria” e que aprenderam sobre “o que foi a revolução industrial”.

Na maior parte das respostas, as inferências feitas a partir das fontes propostas no manual estão explícitas, por exemplo os alunos entenderam a Revolução Agrícola “como a modernização da maquinaria, novas técnicas de produção e um novo esquema de organização das propriedades” e que as “terras comunais estariam a passar a herdades”.

Relativamente à Revolução Industrial, referiram os “aspectos positivos e negativos da revolução industrial” e que esta “começou a utilizar maquinaria para assim aumentar a produção nas indústrias”.

Da comparação das respostas dos questionários A e B e das entrevistas (Quadro 5.11 e 5.12), observou-se que quando a questão - O que é que aprendeste com essas fontes? - foi colocada oralmente, todos os alunos integraram nas respostas, de forma mais ou menos coerente, inferências feitas a partir das diversas fontes.

### Quadro 5.11

Comparação das respostas dos alunos no questionário A e 1ª entrevista

Questionário A	Entrevista A
Hugo e o Nuno - “Aprendi mais acerca da agricultura da Inglaterra que ainda hoje se reflecte nestas técnicas”.	- “A evolução da agricultura, onde há materiais novos, <b>máquinas a vapor, novas técnicas de cultivo, deixaram de usar o pousio</b> e faziam <b>várias colheitas na mesma terra</b> ”.
Vanessa e Lisete - “Todas estas fontes nos facilitaram imenso o estudo desta nova matéria “Revolução agrícola”, porque através delas ficamos a saber o desenvolvimento da agricultura a partir dos finais do século XVII”.	- “Que a revolução agrícola para os mais ricos foi bom porque se aproveitaram das propriedades, porque <b>juntavam os campos</b> e precisavam de <b>maquinaria mais desenvolvida</b> , achamos que isto é uma revolução”.
Sara e Joana - “Aprendi com estas fontes o que foi a revolução agrícola, a modernização da maquinaria, novas técnicas de produção e também um novo esquema de organização das propriedades”.	- “Aprendemos a definição de revolução agrícola, mudança e <b>modernização das técnicas agrícolas, o arado movido a vapor e o afolhamento quadrienal</b> ”.
Sílvia e Ilda - “Aprendemos que houve uma grande evolução na agricultura, apercebemo-nos que houve mudanças no emparcelamento das terras, nas maneiras de lavrar as terras e também na maneira de cultivar os campos”.	- “O que é a agricultura. O que foi a revolução agrícola, que houve <b>várias alterações como o emparcelamento das terras, inventou-se a maquinaria agrícola</b> e isso desenvolveu a agricultura”.

Rita e Andreia - “Aprendemos que a agricultura no século XVIII começou a evoluir principalmente ao nível da maquinaria, que as terras comunais estariam a passar a herdades e aprendemos também o que era semeado em cada ano”.	- “Que houve uma grande mudança que se iniciou nos finais do século XVII e XVIII na Inglaterra, mudança a <b>nível da maquinaria</b> que deixaram de funcionar, nem todas, com a força animal e passaram a funcionar a vapor, <b>aumentou a produção devido aos adubos</b> , se calhar com adubos químicos, <b>mais produtos</b> recolhidos da terra”.
---	--

O Quadro 5.12 mostra que o mesmo aconteceu com o questionário B e a 2ª entrevista.

### Quadro 5.12

Comparação das respostas dos alunos no questionário B e 2ª entrevista

Questionário B	Entrevista B
Vanessa e Lisete- “Estas fontes ajudam a nossa compreensão no desenvolvimento da indústria, nos progressos da indústria e a compreendermos as alterações na indústria a partir do século XVIII”.	- “A revolução industrial foi uma mudança no sector industrial que se manifestou nos <b>progressos técnicos e maquinaria</b> . Antes do século XVIII havia artesãos e a partir da revolução começou a haver <b>operários</b> . O trabalho não era tão pesado porque tinham <b>máquinas</b> , o que eles tinham que fazer era controlar as máquinas”.
Hugo e Nuno - “Aprendi mais sobre a indústria do século XVIII, como funcionava como era e quem lá trabalhava”.	- “Como se vivia no século XVIII na indústria que estava desenvolvida devido às <b>máquinas</b> ”.
Rita e Andreia - “Com estas fontes aprendemos o que foi a revolução industrial, quando foi que se deu, onde se deu e em que consistiu”.	- “O que foi a revolução industrial, evoluíram as <b>máquinas a carvão</b> que substituíram os <b>artesãos</b> ”.

Sílvia e Ilda - “Ficamos a saber de que maneira a indústria evoluiu, começou a utilizar maquinaria para assim aumentar a produção nas indústrias”.	- “Como é que mudou a indústria, que utilizavam <b>máquinas</b> e que começou a <b>produzir cada vez mais</b> ”.
Sara e Joana - “Aprendemos com estas fontes a maneira como evoluiu o sector industrial e também os aspectos positivos e negativos da revolução industrial”.	- “O que foi a revolução industrial, a mudança na forma de produzir e as <b>máquinas</b> ”.

Os alunos demonstraram mais facilidades em expor as suas ideias nas tarefas orais, do que nas tarefas escritas. Por exemplo, o Hugo e o Nuno que no questionário A se limitaram a dizer “aprendi mais acerca da agricultura da Inglaterra que ainda hoje se reflecte nestas técnicas”, não fazendo qualquer referência às fontes com as quais trabalharam, ao serem confrontados na entrevista com a mesma questão, a sua respostas foi mais clara. Salientaram que aprenderam “a evolução da agricultura, onde há materiais novos, máquinas a vapor, novas técnicas de cultivo, deixaram de usar o pousio e faziam várias colheitas na mesma terra” nesta resposta, há referência explícita a várias fontes, Fonte 2- Arado movido a vapor, Fonte 3- Afolhamento quadrienal e Texto Informativo- Agricultura: melhoria das técnicas agrícolas.

O mesmo aconteceu com a Vanessa e Lisete que, no questionário B, disseram que “estas fontes ajudam a nossa compreensão no desenvolvimento da indústria, nos progressos da indústria e a compreendermos as alterações na indústria a partir do século XVIII” e, na entrevista, foram mais longe e especificaram o tipo de progressos “técnicos e maquinaria”, as vantagens da utilização das máquinas “o trabalho não eram tão pesado porque tinham máquinas, o que eles tinham que fazer era controlar as máquinas” e a substituição dos artesãos pois “a partir da revolução começou a haver operários”. Todos estes aspectos estavam patentes nas fontes: Fonte 1- Máquina a vapor, Fonte 2- Exterior de uma mina, Fonte 3- Tear, Fonte 4- Operários e artesãos em Inglaterra.

Outros alunos reforçaram o que haviam referido no questionário, como é o caso da Sara e da Joana que, no questionário A, salientaram “aprendi com estas fontes o que foi a revolução agrícola, a modernização da maquinaria, novas técnicas de produção e também um novo esquema de organização das propriedades”. Na entrevista, a resposta sofreu poucas

alterações, as alunas reiteraram que “aprendemos a definição de revolução agrícola, mudança e modernização das técnicas agrícolas, o arado movido a vapor e o afolhamento quadrienal.

Alguns alunos completaram as suas ideias introduzindo outras inferências. A Rita e a Andreia que, no questionário A, referiram a evolução da maquinaria, na entrevista especificaram que as máquinas deixaram de ser movidas com “a força animal e passaram a funcionar a vapor”. Salientaram, ainda, o aumento da produção devido à introdução de adubos.

Os dados parecem indiciar que os alunos, quando trabalham com fontes históricas, revelam mais facilidades nas tarefas orais do que nas tarefas escritas. As tarefas orais proporcionaram-lhes uma melhor explicação dos seus pontos de vista e revelaram espírito crítico e exploração de novas ideias.

### **5.5- O uso do manual na perspectiva dos alunos**

Durante a realização dos questionários A e B, que diziam respeito aos subtemas “A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas” e “Progressos técnicos e alterações no regime de produção”, foi proposto aos alunos que centrassem a sua atenção num conjunto de fontes do seu manual.

Das respostas dos alunos nos questionários e nas entrevistas de seguimento obtiveram-se dados relativos: às dificuldades sentidas pelos alunos na interpretação dessas fontes, fontes consideradas mais difíceis/fáceis de interpretar, utilidade das fontes e importância das mesmas para a compreensão da situação histórica em questão.

#### **Questionário A**

##### **Texto informativo – A Agricultura: melhoria das técnicas agrícolas**

Os alunos não levantaram dúvidas relativamente ao conteúdo do texto informativo e consideraram-no até muito útil para a realização das actividades propostas dada a quantidade de informação que fornecia. Surgiram algumas dúvidas relacionadas com determinadas expressões como “pousio”, “drenagem”, “pântanos”, “margas”, motivadas pelo desconhecimento das palavras.

### **Fonte 1 – Enclosures em Barton (Inglaterra)**

As respostas dos alunos confirmaram o pressuposto de que a falta de clareza desta fonte iconográfica poderia levantar alguns problemas de interpretação. Alguns referiram que tiveram dificuldade na fonte 1, “não tem muita informação, não conseguimos compreender do que tratava”, outros alunos sublinharam que “é difícil, a legenda é pequena e não é clara” e outros que “não entendemos a sua importância e utilidade”. Dois alunos salientaram que não recorreram à fonte 1 para realizar as actividades propostas, provavelmente porque não compreenderem do que se tratava, uma vez que nem a imagem nem a legenda são suficientemente esclarecedoras.

### **Fonte 2 – Arado movido a vapor**

Esta fonte iconográfica não levantou problemas de análise e interpretação durante a realização das actividades propostas, pois os alunos não colocaram qualquer dúvida em relação ao seu conteúdo.

### **Fonte 3 – Afolhamento Quadrienal**

Ao contrário do que se considerou inicialmente, de que esta fonte iconográfica estaria adequada ao nível dos alunos e seria fácil de interpretar, estes confrontaram-se com muitos problemas de análise tendo uma parte considerável indicado que a fonte era confusa e complicada. Um grupo de trabalho referiu que “tem uma forma complicada de explicar”, outro que “não está bem explicada, está muito confusa” ou ainda que “levanta dúvidas”.

Observou-se, no entanto, que alguns alunos foram capazes de cruzar a informação veiculada por esta fonte com o documento 1, “Uma herdade cercada”, o que lhes permitiu ultrapassar esta dificuldade. Um grupo de trabalho salientou que a princípio não a entenderam “mas depois tivemos a ajuda do documento 1 que nos facilitou a compreensão”. Na entrevista, outros grupos acrescentaram que as dúvidas suscitadas pela fonte “foram esclarecidas pela legenda e observação mais atenta e depois lendo o documento 1 porque diz o que é que se semeia cada ano, diz o que era o afolhamento quadrienal”. Outro grupo referiu que “como o documento 1 falava disso, foi mais fácil e deu para perceber”.

### **Fontes/Documentos: “Uma Herdade cercada” e “Os Bens comunais”**

Durante a realização das actividades, os alunos revelaram algumas dificuldades na análise e compreensão do documento 2, apresentando como argumento que “está escrito de uma maneira um pouco antiquada, pois não se compreende bem o que quer dizer” ou que “a

linguagem não está afeiçoada a nós, ou ainda que “não é muito explícito”. Estas dificuldades fizeram com que a maior parte dos alunos referissem que não o compreenderam.

### **Questionário B**

#### **Texto informativo – Progressos técnicos e alterações no regime de produção**

Os alunos não colocaram qualquer dúvida relacionada com o texto informativo, tendo sido considerado muito útil por dois grupos de trabalho.

#### **Fonte 1 – Máquina a vapor de James Watt**

Dada a clareza da imagem, que estava acompanhada da respectiva legenda, considerou-se que os alunos não teriam problemas de análise e compreensão do seu conteúdo. Após a análise das respostas constatou-se que isso não aconteceu, pois alguns grupos de trabalho enfrentaram algumas dificuldades. Um grupo de trabalho salientou no questionário B que “tivemos um pouco de dificuldade em interpretar o desenho da fonte 1, custou-nos a perceber para que servia, o desenho à primeira vista parecia estar confuso”. Nas entrevistas, outros alunos nomearam-na salientando que “não estava claro para que servia”, “estava confusa, não sabia para que era usada”, ou ainda “não percebíamos o que era e como funcionava”.

#### **Fonte 2 – Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa.**

A fonte iconográfica é bastante clara, considerou-se por isso que não colocaria dúvidas de interpretação. Este pressuposto foi confirmado por alguns alunos, no entanto dois grupos de trabalho disseram que não a entenderam muito bem, porque “a legenda não é clara” ou porque “não está bem explicada nem muito clara.... Não chama muito à atenção, está muito pequena”.

#### **Fonte 3 – Tear Mecânico**

Os alunos não levantaram qualquer problema de análise em relação a esta fonte iconográfica.

#### **Fonte 4 – Operários e artesãos em Inglaterra**

O gráfico de barras demonstrava as alterações verificadas no regime de produção, em particular a substituição dos artesãos pelos operários. Os alunos não tiveram qualquer dificuldade em analisar o gráfico.

### Fonte/Documento – “Manchester e a industrialização”

Da análise das respostas dos alunos, constatou-se que não revelaram dificuldades de interpretação do documento escrito e que foi, juntamente com o texto informativo, a fonte considerada mais útil porque fornecia “maior quantidade de informação” ou porque “o entendemos melhor e tem mais informação”. Um grupo de trabalho salientou que o documento “é complicado porque tem muitos cortes e há partes do texto que não tem ligação. Mas a linguagem é fácil de perceber”.

### Entrevistas A e B

Durante as entrevistas, perguntou-se aos alunos quais as fontes, escritas ou iconográficas, que consideravam mais fáceis/difíceis de interpretar e porquê.

Da análise das respostas obtiveram-se os dados apresentados nos Quadros 5.13 e 5.14.

**Quadro 5.13**

As fontes consideradas mais fáceis pelos alunos

Entrevista A e B		
Grupo	Fontes mais fáceis	Porquê?
Joana e Sara	Entrevista: A- <b>texto informativo</b> ; A- os <b>documentos escritos</b> , excepto o documento 2; B- <b>documentos escritos</b> .	- <b>linguagem</b> é acessível; - <b>linguagem</b> acessível, no documento dois é difícil; - tem mais <b>conteúdo</b> ;
Silvia e Ilda	A- <b>texto informativo</b> ; A - as <b>imagens</b> ; B- <b>texto informativo</b> .	- na primeira entrevista não justificaram; - porque <b>mostram</b> ; - se for uma questão de desenvolvimento.
Hugo e Nuno	A- as <b>imagens</b> ; A- Os <b>documentos escritos</b> .	- porque dá para <b>ver</b> ; - porque tem <b>muita informação</b> e estavam fáceis de entender, as palavras não estavam complicadas.



Ana Rita e Andeia	A - o <b>documento</b> escrito; A- as <b>imagens</b> ; B- o <b>texto informativo</b> .	- é o mais <b>fácil</b> ; - são fáceis se tiverem <b>legenda</b> ; - as coisas estão <b>mais especificadas</b> , não é preciso pensar, raciocinar <b>é só ler</b> .
Vanessa e Lisete	A – <b>a fonte 2</b> (Arado movido a vapor); B - <b>as imagens</b> .	- a imagem é mais fácil e <b>clara</b> , ajuda a compreender o texto, chama a atenção para sabermos o que é mais importante; - as imagens ao mesmo tempo que nos atraem não está lá nada escrito, mas <b>percebemos o que lá está</b> .

Nas respostas dos alunos, pôde constatar-se a tendência para valorizar o texto informativo, que é considerado o mais fácil de interpretar, apresentando como justificação o facto de a linguagem ser acessível e ter mais conteúdo. Um grupo salientou que “as coisas estão mais especificadas não é preciso pensar, raciocinar é só ler”.

Quase todos os grupos de trabalho consideraram nas entrevistas que as imagens eram fáceis de interpretar, principalmente porque mostram. Um grupo salientou que “as imagens ao mesmo tempo que nos atraem não está lá nada escrito, mas percebemos o que lá está” porque “a imagem é mais fácil e clara, ajuda a compreender o texto”.

Aquando da realização dos questionários todos os grupos haviam salientado que tiveram dificuldades em perceber algumas fontes iconográficas.

Os documentos escritos são referidos por três grupos de trabalho que salientam que a “linguagem é acessível” e “porque têm muita informação e estavam fáceis de entender, as palavras não estavam complicadas”.

### Quadro 5.14

As fontes consideradas mais difíceis pelos alunos

Entrevista A e B		
Grupo	Fontes mais difíceis	Porquê?
Joana e Sara	Entrevista: A- o <b>documento 2</b> (Os bens Comunaís). A- a <b>fonte 1</b> (Enclosures em Barton)	- às vezes a dificuldade é a <b>linguagem</b> , como aconteceu no documento 2 . - <b>não tem muita informação</b> , não conseguimos saber do que se tratava.
Silvia e Ilda	A- o <b>documento 2</b> (Os bens comunais). A- os <b>documentos</b> . B- a <b>fonte 1</b> (Máquina a vapor).	- a <b>linguagem</b> é difícil. - <b>não são tão claros</b> . - a <b>legenda</b> devia estar mais desenvolvida.
Hugo e Nuno	A - a <b>fonte 1</b> ( Enclosures em Barton). A- o <b>documento 2</b> ( Os bens comunais). B- a <b>fonte 1</b> (Máquina a vapor). B- a <b>fonte 2</b> ( Trabalho de superfície no exterior de uma mina inglesa).	- <b>legenda</b> é pequena e não é clara. - <b>linguagem</b> é difícil. - está <b>confusa</b> . - a <b>legenda</b> não é clara.
Ana Rita e Andeia	A- a <b>fonte 3</b> (Afolhamento Quadrienal) A - a <b>fonte 1</b> (Máquina a vapor) B- <b>imagens e documentos</b> .	- levanta <b>dúvidas</b> - <b>não percebíamos</b> o que era e como funcionava. - é preciso <b>perceber</b> , dá mais trabalho.
Vanessa e Lisete	A - a <b>fonte 3</b> (Afolhamento Quadrienal) B- a <b>fonte 2</b> (Trabalhos de superfície ...) B - o <b>documento 1</b> (Industrialização em Manchester)	- não está bem explicado, está muito <b>confuso</b> . - não chama muito à atenção, está <b>pequena</b> . - é complicado porque tem muitos <b>cortes</b> , mas a linguagem é fácil.

Todos os alunos consideraram difíceis de entender os documentos escritos primários, tendo três grupos nomeado o documento 2 - "Os bens comunais", e um grupo o documento 1 - "Manchester e a Industrialização". Um grupo referiu os documentos mas não especificou quais. Justificaram a sua opinião dizendo que "às vezes a dificuldade é a linguagem" para o caso do documento 2. Para o documento 1, "porque tem cortes e há partes do texto que não

têm ligação”. Apenas um grupo referiu que as imagens eram difíceis de interpretar, porque era “preciso perceber”.

Da comparação das respostas dos alunos nas entrevistas A e B e na questão 4 dos questionários A e B (Das fontes históricas propostas o que é que não entendeste?) observaram-se algumas contradições. Enquanto que nos questionários haviam dito que as fontes que não entenderam foram principalmente as fontes iconográficas: a fonte 1- “Enclosures em Barton”; a fonte 3- “Afolhamento quadrienal”; a fonte 1- “Máquina a vapor” e a fonte 2- “Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa, nas entrevistas continuaram a considerar como difíceis de entender estas fontes iconográficas, mas todos os grupos acrescentaram que os documentos escritos eram difíceis de interpretar, em particular o documento 2 – “Os Bens comunais” e o documento 1 – “A Industrialização em Manchester”. No questionário A, apenas um grupo havia assinalado que não entendeu o Documento 2 - “Os bens comunais”.

Estas dificuldades sentidas pelos alunos na recepção e interpretação de determinadas fontes históricas estarão relacionadas com a interpretação da mensagem veiculada por essas fontes ou serão apenas o resultado do agrado sentido pelos alunos face àquelas que lhes fornecem elementos imediatos de resposta?

Procurou-se também saber, na perspectiva dos alunos, para que serviam as fontes históricas propostas pelos autores do seu manual. Obtiveram-se os dados patentes no Quadro 5.15.

### Quadro 5.15

Para que servem as fontes históricas

Entrevista A e B	
Joana e Sara	<p>A - “Essas fontes servem para <b>dar uma ideia mais</b> clara das coisas”.</p> <p>B - “Para dar mais <b>realce</b> ao que aconteceu na prática”.</p>
Silvia e Ilda	<p>A - “Para <b>mostrar</b> a revolução industrial, isto são coisas que podiam influenciar, mostram o que eles produziam, os sistemas de cultivo que utilizavam e que por exemplo não utilizavam o pousio”.</p> <p>B - “As imagens são fáceis, mas não são tão importantes quanto o texto informativo, servem para <b>mostrar</b> como eram as máquinas, se não sabíamos que máquinas eram, não conseguíamos ver”.</p>

Hugo e Nuno	<p>A - “ Servem para <b>ver a evolução da agricultura, ver as máquinas</b> e o que aconteceu”.</p> <p>B - “ Para ajudar a compreender o texto informativo. As fontes servem para <b>mostrar o que o texto informativo diz</b>”.</p>
Ana Rita e Andreia	<p>A - “Servem para <b>completar as ideia que tirámos do texto informativo</b>”.</p> <p>B - "Para termos uma ideia de como eram as coisas, as máquinas, para <b>mostrar</b> como eram as coisas, outras fontes completam o gráfico. O <b>documento acrescenta informação, os aspectos positivos e negativos</b> da revolução industrial. O autor pretende aumentar a produção e alertar para os problemas da poluição”.</p>
Vanessa e Lisete	<p>A - “São para <b>mostrar as ideias que estão no texto informativo</b>”.</p> <p>B - “Para ajudar a <b>compreender os textos informativos</b> e os documentos, lemos o texto e depois as <b>imagens mostram</b> como eram as coisas”.</p>

De acordo com os comentários acima apresentados, para os alunos as fontes patentes no manual servem principalmente para mostrar, talvez de forma mais concreta, a situação do momento histórico em estudo: o que produziam, os sistemas de cultivo e as máquinas. Consideraram que estas também ilustram e completam o que o texto informativo diz. Apenas um grupo de trabalho referiu que o documento 1-“Manchester e a Industrialização” aprofunda o tema porque fala dos aspectos positivos e negativos da industrialização.

As fontes parecem assim ser encaradas pelos alunos como um ponto de chegada, estão no manual para ilustrar e exemplificar o que foi exposto no texto informativo. Esta ideia parece ser também implicitamente privilegiada pelo manual que em relação à maior parte das fontes se limita a indicá-las entre parêntesis, ao logo do texto informativo, para ilustrar determinados aspectos como as enclosures, o afolhamento quadrienal, a máquina a vapor e outras.

Ressalva-se, no entanto, a actividade de análise dos documentos 1 (Uma Herdade Cercada) e documento 2 (Os Bens Comuns), que propõe a consideração do movimento das enclosures sob dois pontos de vista diferentes, embora sem avançar ainda para um cruzamento explícito da informação, e a de análise do gráfico (fonte 4 - Operários e artesãos em Inglaterra), que solicita a sua contextualização.

Quando se perguntou aos alunos o que é que consideravam mais importante no manual de História, as fontes/documentos escritos e/ou o texto informativo obtiveram-se os dados patentes no Quadro 5.16.

**Quadro 5.16**

O que é mais importante no manual de História

<b>Entrevista A e B</b>	
Joana e Sara	A - “As <b>duas coisas</b> , porque o texto informativo é completado cos as outras fontes”. B - “ <b>As fontes</b> , não precisamos muito do texto informativo para realizar a ficha de trabalho”.
Silvia e Ilda	A - “O <b>texto informativo</b> . Porque é mais fácil de perceber”. B - “O <b>texto informativo e as imagens</b> para provar como era a máquina a vapor”.
Hugo e Nuno	A - “O <b>texto informativo</b> porque tem mais pormenores e mais informação”. B - “Os <b>documento escrito e as imagens</b> . Não podíamos deixar de lado o texto informativo”.
Ana Rita e Andreia	A - “As <b>duas coisas</b> são fundamentais”. B - “As <b>duas coisas</b> , porque o as fontes completam o texto informativo”
Vanessa e Lisete	A - “Os <b>dois são importantes</b> , o texto informativo explica de forma mais clara, as outras fontes explicam o que diz o texto informativo”. B - “A <b>duas coisas</b> , mas as fontes são mais importantes. O texto informativo não podia ser tirado, não conseguiríamos chegar às mesmas conclusões”.

A maior parte dos alunos considerou importante quer as fontes/documentos quer o texto informativo uma vez que se completavam, ou melhor as fontes completavam e provavam o que dizia o texto informativo. Outros alunos salientaram que o texto informativo é mais importante, porque é fácil de perceber, tem mais pormenores e informação. Um número reduzido de alunos achou que as fontes são mais importantes e que não necessitavam do texto informativo para realizar as tarefas propostas.

Poderá concluir-se, a partir destes elementos, que os critérios mais utilizados pelos alunos para analisar a importância das fontes são o de completamento de informação e clareza

de linguagem e que estes não parecem ter consciência do papel privilegiado das fontes primárias.

Procurou-se ainda auscultar a opinião dos alunos sobre o texto informativo, com esse objectivo foi-lhes perguntado se haviam consultado o texto informativo muitas vezes. Obtiveram-se as respostas de acordo com o Quadro 5.17

**Quadro 5.17**

Consultaram muitas vezes o texto informativo

Entrevista A e B	
Silvia e Ilda	A - “ <b>Sim</b> consultamos o texto informativo”. B - “ <b>Sim</b> ”.
Hugo e Nuno	A - “ <b>Sim</b> ”. B - “ <b>Mais ou menos</b> ”.
Ana Rita e Andreia	A - “O texto informativo era <b>essencial</b> ”. B - “Sem o texto informativo <b>não conseguíamos tão facilmente</b> responder às questões”.
Joana e Sara	A - “ <b>Sim</b> , consultamos o texto informativo”. B - “consultamos <b>poucas vezes</b> o texto informativo”.
Vanessa e Lisete	A - “Sem o texto informativo <b>aprendíamos menos</b> ”. B - “ <b>Algumas</b> , mas no principio mais vezes”

A maior parte dos alunos confirmaram que recorreram muitas vezes ao texto informativo e apenas dois grupos, na entrevista B, disseram que o consultaram algumas vezes. Estes dados estão de acordo com os obtidos nos questionários A e B, onde os alunos consideraram o texto informativo muito útil para a realização das tarefas propostas. Os alunos parecem estar dependentes do texto informativo que lhes fornece o fio condutor na construção do conhecimento histórico.

Perguntou-se também aos alunos se teriam chegado às mesmas conclusões sem a ajuda do texto informativo, obtiveram-se as respostas patentes no Quadro 5.18.

### Quadro 5.18

Teriam chegado as mesmas conclusões sem o texto informativo.

Entrevista A e B	
Silvia e Ilda	<p>A - “<b>Não</b>, porque no texto está mais claro do que nos documentos. <b>Costumamos ler primeiro o texto informativo</b>”.</p> <p>B - “<b>Não</b>, porque o texto informativo é mais importante <b>para esclarecer as dúvidas</b>”.</p>
Hugo e Nuno	<p>A - “São os <b>dois importantes</b>. Os documento têm informação importante.”</p> <p>B - “<b>Sim, mas não era tão fácil</b>”.</p>
Ana Rita e Andreia	<p>A - “O <b>texto informativo era essencial</b>, sem o texto não conseguíamos resolver completamente o guião de trabalho”.</p> <p>B - “Não, porque as imagens não falam de tudo, o texto informativo completa as fontes. <b>Sem o texto informativo não conseguíamos</b> tão facilmente responder às questões”.</p>
Joana e Sara	<p>A - “Não. Porque o texto informativo <b>não tem a informação toda</b> do documento 1, o documento 1 é a mesma matéria mas tem exemplos específicos”.</p> <p>B - “Sim. Porque consultamos poucas vezes o texto informativo”</p>
Vanessa e Lisete	<p>A - “Sem o texto informativo <b>aprendíamos menos</b>, ia ser mais complicado porque as fontes não são suficientes, as legendas deviam ser mais desenvolvidas”.</p> <p>B - “<b>Não chegávamos a conclusões tão profundas</b>”.</p>

Das respostas obtidas, na entrevista A e B, pôde constatar-se que a maior parte dos alunos afirmou que não teriam chegado às mesmas conclusões sem o texto informativo. Um grupo referiu que não chegariam a conclusões tão profundas e outro afirmou que chegariam às mesmas conclusões, uma vez que o consultaram poucas vezes.

Os primeiros justificaram a sua opinião dizendo que costumavam ler o texto informativo, que este é mais importante para esclarecer as dúvidas, que é mais completo que as outras fontes e como tal, se não houvesse texto informativo, aprenderiam menos e não chegariam a conclusões tão profundas.

Apenas um grupo de trabalho salientou que o texto informativo não tem a informação toda e que os assuntos estão exemplificados nos outros documentos e que por isso teriam chegado às mesmas conclusões.

Os dados obtidos indiciam que, para os alunos, o texto informativo é o fio condutor para a construção do conhecimento histórico coerente e não fragmentado.

Pôde constatar-se que as fontes que à partida se consideraram menos adequadas e que como tal poderiam levantar problemas de análise e compreensão foram, de facto, aquelas que os alunos referiram que não compreenderam ou que tiveram dificuldades em compreender. Algumas fontes não eram suficientemente claras e não estavam adaptadas às capacidades dos alunos, sendo difíceis de descodificar, isto aplica-se principalmente às fontes iconográficas e a um documento escrito. Os alunos revelaram algumas dificuldades de interpretação de um documento escrito primário, devido à linguagem utilizada, apesar do cuidado demonstrado pelo autores do manual em adaptá-lo para uma linguagem mais acessível.

O texto informativo foi considerado pelos alunos a fonte mais útil, porque fornecia mais informação, mais pormenores e tinha uma linguagem acessível e porque na opinião de um grupo, “as coisas estão mais especificadas não é preciso pensar, raciocinar, é só ler”. Se o texto informativo fornecer aos alunos a informação sem apelar à análise, interpretação, selecção e levantamento de hipóteses explicativas, estes continuarão, certamente a procurar aí a informação pronta a consumir e o manual continuará a ser apenas um veículo de transmissão de conteúdos e não um instrumento de trabalho que visa o desenvolvimento e concretização das competências essenciais da História. O manual não pode dar aos alunos aquilo que é suposto ser construído na sala de aula com a orientação do professor, as explicações históricas fundamentadas em fontes históricas diversificadas.

Constatou-se também que a exposição dos assuntos não é feita a partir dos dados fornecidos pelas diversas fontes, estas aparecem não como um ponto de partida, para despoletar o raciocínio do aluno acerca de determinada problemática, mas quase sempre como um ponto de chegada, uma mera ilustração daquilo que foi exposto no texto informativo. Os alunos salientaram que as fontes patentes no manual serviam para mostrar e exemplificar o que era dito no texto informativo. Admitiram que recorreram sobretudo ao texto informativo para responder às questões e que sem ele não teriam chegado às mesmas conclusões.

Os alunos não revelaram consciência do estatuto privilegiado das fontes, inclusive dos documentos primários. Ao realizar as actividades propostas usaram, indistintamente, as fontes primárias e secundárias, privilegiando aquelas que possuíam mais informação independentemente de se tratarem de fontes primárias ou secundárias.



## Capítulo 6 – REFLEXÕES FINAIS

---

## **6.1- Reflexões Finais**

O objectivo do estudo era compreender o manual de História do ponto de vista do seu utilizador, o aluno, e indagar como é que este integra, na sua aprendizagem, a mensagem veiculada pelas diferentes fontes históricas seleccionadas pelos seus autores. Será que os alunos se limitam a copiar a mensagem ou parte da mensagem ou reformulam-na de forma crítica e fundamentada? Que ideias substantivas constroem com base em fontes? Procurou-se também saber quais as fontes históricas privilegiadas pelos alunos e quais as dificuldades que enfrentam quando, em contexto de sala de aula, trabalham com essas fontes históricas.

Dada a escassez de trabalhos realizados sobre o manual na perspectiva do aluno, a pesquisa fundamentou-se nos estudos em cognição histórica situada, que nos últimas décadas se têm realizado no estrangeiro e em Portugal.

Após a análise dos dados e revisão da literatura no campo da cognição histórica situada, em particular de Barca e Gago (2000) e Cooper (1992), emergiu um modelo de categorização das ideias dos alunos do 8º ano de escolaridade que constituíram a amostra, relativamente aos modos como utilizam as fontes do manual. Propuseram-se quatro níveis de análise:

**Nível 1- Cópia:** Cópia de fragmentos isolados das fontes e utilização de frases ou de parte de frases; cópia integral de parte da informação das fontes;

**Nível 2 - Reformulação da mensagem:** Listagem de alguns elementos das fontes; selecção de alguns elementos das fontes relacionados entre si de forma clara e coerente; reformulação/ ou tentativa de reformulação da mensagem; ausência de opinião.

**Nível 3 - Opinião emergente:** Selecção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente; reformulação coerente da mensagem; utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa.

**Nível 4 - Opinião fundamentada:** Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica; argumentação consistente (histórica ou não) para justificar uma posição valorativa.

Assim, pôde constatar-se que um número reduzido de respostas dos alunos aponta para uma cópia da mensagem patente nas diferentes fontes e que, na maior parte das respostas, os alunos seleccionaram determinados elementos das fontes do manual, reformulando-os de forma coerente, ainda que recorrendo a argumentos do quotidiano para justificar a sua opinião. Tal vai de encontro à constatação de Barca e Gago (2000), de que “o sentido que os

alunos dão às mensagens varia com as suas próprias experiências de aprendizagem dentro e fora da escola” (ibid., p. 27).

Observou-se ainda que a maior parte dos alunos integraram de forma coerente, nas suas respostas, a mensagem patente nas fontes, pois nestas há referência directa às fontes e à mensagem veiculada pelas mesmas. Os dados parecem indiciar também que os alunos, quando trabalham com fontes históricas, revelam mais facilidades nas tarefas orais do que nas escritas. Também Booth (1987) e Barton (2001) concluíram que as tarefas orais proporcionam aos alunos uma melhor explicação dos seus pontos de vistas.

Constatou-se que, para a maior parte dos alunos, a revolução agrícola e industrial foi percebida como um conjunto de mudanças proporcionadas pela introdução de novas máquinas e que essas mudanças ocorreram em determinado contexto espaço-temporal. À semelhança de Barca (2001) - que constatou que um dos factores substantivos referidos com mais frequência pelos alunos nas suas explicações históricas foi o avanço tecnológico -, observou-se que, nas respostas, estes atribuíram particular relevância aos factores tecnológicos e que a referência a outros factores é escassa, pois apenas numa resposta há referência a factores sociais.

Esta ideia também é partilhada por Barton (2001) que, ao estudar as ideias das crianças acerca da mudança ao longo do tempo, observou que existiam nas respostas dos alunos vários tipos de tendências. Numa dessas tendências – Progresso e Mudança-, as crianças relacionavam a mudança com os progressos tecnológicos, como a evolução dos transportes, do vestuário e dos materiais.

As fontes consideradas mais úteis pelos alunos, para realizar as actividades propostas nos guiões de trabalho, foram as escritas. Aquelas a que atribuíram menos importância foram as iconográficas e duas fontes escritas primárias. Constatou-se, porém, que os alunos não fizeram qualquer distinção entre fontes escritas primárias e secundárias, limitaram-se a combinar as fontes, privilegiando aquelas que veiculavam maior quantidade de informação. Tal como no estudo de Wineburg (1991), as respostas dos alunos revelaram que estes não têm consciência do papel privilegiado do documento primário.

Relativamente às fontes iconográficas, um grupo salientou que “não eram tão importantes porque eram imagens e não tinham tanta informação”. O *critério de quantidade* de informação é novamente referido, o que permite concluir que um dos critérios que levou os

alunos a rejeitar ou a privilegiar determinada fonte foi a quantidade de informação que nela conseguiam encontrar.

O texto informativo foi considerado pelos alunos a fonte mais útil porque fornecia mais informação, mais pormenores e tinha uma linguagem acessível e porque, na opinião de um grupo, “as coisa estão mais especificadas, não é preciso pensar, raciocinar, é só ler”. Isto permite concluir que o *critério de clareza* da linguagem também foi determinante.

Os alunos consideraram que as fontes servem para mostrar, completar e ajudar a compreender o que diz o texto informativo. Açam que o texto informativo e as outras fontes são importantes porque se complementam, mas acabam por reiterar que recorreram mais vezes ao texto informativo e que provavelmente não chegariam às mesmas conclusões se este fosse suprimido do manual.

As principais dificuldades dos alunos parecem estar relacionadas com a interpretação de algumas fontes iconográficas e fontes escritas primárias. Em relação às fontes iconográficas, salientaram que “não entendemos a sua importância e utilidade” ou “porque tem uma forma complicada de explicar” ou então “custou-nos a perceber para que servia, o desenho à primeira vista parecia estar confuso”.

As dificuldades reveladas perante algumas fontes escritas primárias resultaram da falta de clareza do texto e da complexidade da linguagem. Tal permite concluir que, neste caso concreto, a linguagem das fontes primárias, apesar de ter sido adaptada pelos autores do manual, foi um obstáculo e não permitiu uma recepção cabal da mensagem veiculada.

Observou-se porém que alguns alunos, perante a dificuldade de interpretação de algumas fontes, não ficaram de “braços cruzados” e procuraram uma estratégia para dar sentido à informação, cruzando as fontes que abordavam o mesmo aspecto.

Concluiu-se também que as fontes a que os alunos disseram não ter recorrido foram exclusivamente as iconográficas, apresentando para justificar tal facto vários argumentos, como, por exemplo, que as actividades/questões não implicavam a análise dessas fontes; que o texto informativo fornecia “todas as informações necessárias para responder às actividades propostas” ou, ainda, que as fontes iconográficas não eram suficientemente explícitas e claras. Os alunos tenderam a analisar as fontes iconográficas apenas quando as questões colocadas estavam directamente orientadas nesse sentido, mas não o fizeram espontaneamente. Revelaram, também, uma tendência para procurar as respostas no texto informativo, remetendo para segundo plano as outras fontes. O texto informativo, elaborado pelos autores do manual, parece ter fornecido aos alunos pistas fundamentais para realizar as actividades propostas.

O manual de História deve fornecer um texto coerente e acessível à compreensão dos alunos. Na aula, competirá ao professor propor tarefas de interpretação de fontes, de forma a que os alunos possam construir o seu pensamento com bases diversificadas.

Partilha-se do ponto de vista de Barton (2001):

Aulas de História em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros - pelos historiadores, professores ou pelo manual - não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico porque não fornecem nada para avaliar ou alguns fundamentos em que basear o seu raciocínio (ibid.).

Este estudo é fundamentalmente um estudo exploratório e qualitativo, cujas conclusões apenas se aplicam, em rigor, ao contexto em que foi realizado. Os resultados aqui apresentados sugerem pistas, mas são naturalmente provisórios e não generalizáveis.

## **6.2- Implicações para o ensino da História**

Da revisão da literatura relativa aos manuais ressalta a ideia de que estes fazem parte do nosso quotidiano e são fundamentais para os professores e para os alunos, ainda que muitas vezes nos pareçam supérfluos e incongruentes. O manual de História, como conjunto de fontes diversificadas, fornece ao professor uma base de trabalho profícua, desde que bem elaborado e correctamente utilizado pelo professor na sala de aula.

Como demonstrou o estudo de Pais (1999), os jovens portugueses manifestam maior agrado, no estudo da História, pelos legados históricos (museus e lugares históricos) e pelos documentos/fontes históricas. Em contrapartida, os livros escolares não conquistam um grande agrado por parte dos estudantes portugueses, mas, logo a seguir aos legados históricos e documentos/fontes históricas, são aqueles em que depositam maior confiança.

Se por um lado os manuais escolares são os que conquistam menos agrado dos alunos, por outro são o recurso que os professores utilizam com mais frequência nas aulas (juntamente com as fichas de trabalho e exposições orais). O agrado e a confiança dos alunos em fontes históricas poderá ter resposta se o manual incluir fontes diversificadas acompanhadas de guiões de análise problematizadores e se o professor na aula desenvolver o seu trabalho com base em propostas desse tipo.

Os autores de manuais e professores de História devem ultrapassar o uso das fontes históricas como mera ilustração de uma situação histórica e avançar para a problematização das mensagens baseando-se em fontes históricas diversificadas de forma a que, a partir destas, os alunos sejam incentivados a construir as suas explicações históricas, orientados pelo professor.

Em suma, as dificuldades reveladas pelos alunos na análise de fontes iconográficas apontam para a necessidade de se investir na interpretação deste tipo de fontes na sala de aula. O recurso a fontes históricas, segundo Barca e Gago (2000), exige que estas sejam cuidadosamente seleccionadas, para que respondam às questões apresentadas aos alunos e sejam em quantidade suficiente, evitando exageros, para “que os alunos não se percam com a dose de informação fornecida” (ibid., p. 27).

### **6.3- Futuras investigações**

Seria pertinente nesta fase de mudanças qualitativas em Educação, que são urgentes, levar a cabo uma avaliação criteriosa dos manuais de História, no sentido de aferir a sua qualidade no plano histórico e pedagógico, isto é, indagar se os manuais favorecem – e a que níveis - a concretização das competências essenciais da História.

A qualidade dos manuais de História passa, necessariamente, pela correcta articulação entre o texto informativo e as fontes históricas seleccionadas pelos seus autores. Interessaria por isso desenvolver projectos de investigação, em contexto de sala de aula, que permitissem inferir a correspondência entre as fontes históricas e o texto informativo, por um lado, e o nível de adequação aos públicos escolares, por outro lado. Estudos que permitissem ao professor e autores de manuais compreender se as fontes seleccionadas são as mais adequadas para a compreensão dos conteúdos abordados; que concepções têm os alunos sobre as fontes históricas e a sua utilidade; se há vantagens em que sejam exploradas durante a aprendizagem; se a sua supressão limita a compreensão do conteúdo; se têm um papel meramente ilustrativo.

Este tipo de trabalhos ajudaria certamente a conhecer melhor o manual de História e a clarificar os critérios de adopção do mesmo, pois, como salienta Chopin (1992), os manuais desde que bem elaborados e utilizados poderão ter um papel importante, quer no trabalho dos professores quer na aprendizagem dos alunos. E uma vez que a eficácia do ensino passa,

necessariamente, pela qualidade dos materiais que o sustentam, pugnar pela qualidade é exigir materiais de qualidade.

A partir destes estudos, seria possível problematizar questões, como: Poderá o texto informativo assumir menos protagonismo? Não poderá o manual de História ser apenas uma compilação de fontes históricas diversificadas, deixando ao professor a tarefa de guiar os alunos na sua interpretação?

E, em última análise, problematizar a utilidade do uso de *um* manual na aula de História.

## BIBLIOGRAFIA

---



- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Princípios, Medidas e Implicações, Decreto-Lei n.º 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, J. M. (2002). A centralidade dos manuais escolares. In *Correio da Educação*. CRIAPASA, n.º extra de Maio.
- Alves, J. M. (2003). Novos manuais para novas práticas. A importância de saber decidir. In *Correio da Educação*. CRIAPASA, n.º 40.
- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Ashby, R & Lee, P. (1987 a). Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- Ashby, R & Lee, P. (1987 b). *Discussing the evidence. Teaching history*. Londres: The Historical Association, (48), pp.13-17.
- Ashby, R. (2003). Children's ideas on evidence. *Actas das II Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 37-57). CEEP- Universidade do Minho.
- Baptista, M. I. (1998). A nova reforma educativa: uma forma diferente de pensar os manuais escolares. In *Professor*, 3ª Série (61), pp. 22-30.
- Barca, I. (1995). Aprender História. Reconstruir o passado. In Carvalho, A. D. (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 329-348). Porto: Porto Editora.
- Barca, I. (1999). O Ensino da História. In *Boletim*, 3ª Série (15), pp. 7-11.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar - formar opinião da aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH.

- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: Um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista portuguesa de educação*, 14 (1), pp. 239-261.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, C. K. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary student's ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Studies*, 25 (4), pp. 107-430.
- Barton, C.K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigações nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. *Actas das I Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 55-68). CEEP- Universidade do Minho.
- Barton, C. K. & Levstick, L. S. (2001). Explicações da significância histórica em alunos do Ensino básico. *Revista O Estudo da História*, 4, pp. 207-236.
- Barton, C.K. (2003). O que podem os jovens fazer com a História? Contributo do ensino da História para a Cidadania. *Comunicação apresentada nas IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho.
- Bastos, M. C. (1998). *O ensino da História no Portugal de Salazar*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Beck, I. L. & Mckeown, M.G. (1994). Outcomes of History Instruction: Past-up accounts. In Carretero, M. & Voss, J F. (Eds.), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 237-256). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Coleção Saber: Publicações Europa-América.
- Bodgan, R. & Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagstian approach to history teaching. In Portal, C. (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 22-38). Londres: The Falmer Press.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of the adolescent pupils. *Educacional Review*, 32(3), pp. 245-257.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos Manuais Escolares. Critérios e reflexões. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Burke, P. (1992). *A escrita da História: Novas Perspectivas* (Org.). Universidade Estadual Paulista: Editora Unesp.
- Carretero, M. et al.(1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications. In Carretero, M. & Voss, J. F. (Eds.), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences* (pp.357-376). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calvo, I. B. & Martinez, M. G. (1999). Tipo de procesamiento que favorecen las preguntas de los libros de texto. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp.121-138). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, M.(2003).Uma relação fiel e verdadeira?. In *Jornal de Letras*, 3 de Setembro, p. 4.
- Chaffer, J. & Taylor, L. (1984). *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chopin, A. (1992). *Les Manuells Scolaires: Histoire et Actualité*. Paries: Hachette.
- Chopin, A. (1999). Les Manuels Scolaires – De la production aux modes de consommation. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 3-18). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Coll, C. et al (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa Editores.
- Collingwood, R. G. (1994). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. Londres: David Fulton.
- Cooper, H. (2003). O pensamento histórico das crianças. *Comunicação apresentada nas IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CEEP- Universidade do Minho.
- Dickinson, A. & Lee P. (Eds.) (1987a). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Dickinson, A. & Lee P. (Eds.) (1987b). Understanding and research. In Dickinson, A. & Lee P. (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). Londres: Heinemann
- Duarte, M. C. (1999). Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), pp. 227-247.
- Farinha, L. (2004). “A História numa sociedade em mudança”. In *Revista História*, 3ª série, (65) , pp. 14-15.
- Febre, L.(1977). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História, Repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Ferreira, A. T. (2002). *O Museu na sala de aula de História*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J. M. (1994). Do golpe de Estado à Revolução. In Mattoso (dir.), *História de Portugal* (vol. III). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foucault, M. (1995). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigacion en educacion*. Pampelona: Universidad de Navarra.
- Gago, M. (2002). *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Glaser, B.G., & Strauss, A., L., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Reseach*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gonçalves, R. C. (2002). *Aprender História com recurso à Internet. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Huot, H. (1989). *Dans la Jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Le Goff, J. (1978). A História Nova. In Goff, J. et al (Dir), *A Nova História*. Paris: Retz-C.E.P.L.

- Le Goff, J. (1984). Memória- História. In *Enciclopédia Einaudi* (vol. I). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar a História*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lee, P. (1994). Progression in children's history. *Tsing Hua Newsletter for teaching history*, 3, pp. 5-13.
- Lee, P. (1997). Children's ideas about explaining the outcomes of action in history: Project Chata. In Leite, L., Duarte, M. C.; Castro, R.V.; Silva, J.; Mourão, A. P. & Precioso, J. (orgs.), *Didácticas – Metodologias da Educação* (pp. 409-423). Braga: Universidade do Minho.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding ages 7-14. In Steans, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. *Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 13-27). CEEP – Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé” : Compreensão das pessoas do passado. *Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 19-57). CEEP- Universidade do Minho.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a História do manual escolar – Entre a produção e a representação. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, História* (pp. 279-302). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2001). Concepções dos professores sobre História e ensino da História. Um estudo no Alentejo. In *Actas das Segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 9-18). CEEP- Universidade do Minho.

- Marrou, H. I. ( 1976). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (1999). *A função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J. (1992). *História de Portugal* (vol. I). Lisboa: Círculo de Leitores.
- McCullagh, C. B. (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCullagh, C. B. (1988). *The truth of history*. Londres: Routledge.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- Mendes, J. A. (1989). *A História como Ciência*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 343-354). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Moradiellos, E. (1996). *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI de Espana Editores, S. A.
- Moreira, L. (1999). Manuais Escolares e frequência de Bibliotecas. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, História* (pp. 475- 484). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Moreira, O. (2002). *Concepções dos alunos acerca da Televisão e conhecimento histórico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Moss, G. et al (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada Editorial S.L.

Murcho, D. (2004). <http://www.criticanarede.com/ed61.html>

Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de Museu. *Actas das II Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 59-82). CEEP-Universidade do Minho.

Oliveira, J. B. A. et al (1984). *A política do livro didático*. São Paulo: Summus Editorial LTDA.

Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade – Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

Pereira, A. C. & Duarte, M. da C. (1999). O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 367-374). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Perfetti, C.A et al (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In Carretero, M. & Voss, J. F. (eds.), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 257-283). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinto, J. C. (1999). “A ensinar como um mestre”. Manuais e a organização da cultura escolar em perspectiva histórica. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 355-366). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Pires, E. L. (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Edições Asa.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar /Aprender História - Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.



- Racette, G. (1976). A noção do passado nos alunos do oitavo e nono ano. In *História e o seu ensino* (pp. 121-130). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, F. M. M. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto editora.
- Rosas, F. (1990). *Portugal Contemporâneo* (vol. IV). Lisboa: Publicações Alfa.
- Santos, L. F. (2001). O Ensino da História e Formação de Pessoal e Social. Concepções de professores de História e Património. *Actas das I Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 95-104). CEEP- Universidade do Minho.
- Serrano, G. (1994). *Investigacion Qualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Shemilt, d. (1948). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In Dickinson, A., Lee, P., & Rogers (Eds), *Learning history* (pp. 39-84). Londres: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). Londres. Falmer Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park : Sage.
- Torgal, L. R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Torgal, L. R. (1999). *A Universidade e o Estado Novo*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Valente, M. O. (1989). *Manuais Escolares, análise da situação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Van der Dussen, W. J. (1991). The historian and his evidence. In Van der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.) *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history* (pp. 154-169). Leiden: E.J.Brill.
- Vygostsky, L. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.
- Wineburg, S. & Fournier, J.(1994). Contextualized thinking in History. In Carretero, M. & Voss, J. F. (eds), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences* (pp.285-308). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- <http://www.studentsfriend.com/onhist/chronarr.html>
- <http://www.project2061.org>
- [http://www.educare.pt/noticia\\_novo.asp](http://www.educare.pt/noticia_novo.asp)
- <http://www.millenniumbcp.pt/site/conteudos/60/slegsl/article.jhtml>
- <http://www.correiodamanha.pt/noticis.asp>
- <http://www.esse.ips.pt/esse/Opinião>
- [http://www.aph.pt/reflexão/0302\\_reflexão.html](http://www.aph.pt/reflexão/0302_reflexão.html)
- [http://www.deb-edc.pt/curriculo/LivroCompetênciasEssenciais/nota\\_apresentação](http://www.deb-edc.pt/curriculo/LivroCompetênciasEssenciais/nota_apresentação)

#### Legislação

Decreto - Lei n.º 369 / 90, de 26 de Novembro

Portaria n.º 186 / 91, de 4 de Março

Portaria n.º 724 / 91, de 24 de Julho

Decreto - Lei n.º 176 / 96, de 21 de Setembro

Decreto - Lei n.º 216 / 2000, de 2 de Setembro

Decreto - Lei n.º 6 / 2001, de 18 de Janeiro

Circular n.º 1 / 2004, de 4 de Maio

Circular n.º 2 / 2004, de 4 de Maio

Regulamentação da Acção dos Promotores Editoriais nas Escolas / Agrupamentos de Escola,  
de 9 de Maio de 2003

## ANEXOS

---

## **A**<sub>NEXO</sub> **1**

2004/2005

MANUAIS ESCOLARES

REGISTO DE APECIAÇÃO E ADOÇÃO

ANEXO

1

Identificação da disciplina

Ano de escolaridade

Título do manual

MANUAL A ADOPTAR

Editor

(Assinale com X, se for o caso)

ISBN

## CRITÉRIOS DE APECIAÇÃO

### ORGANIZAÇÃO E MÉTODO

- 1 Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno.
- 2 Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.
- 3 Estimula a autonomia e a criatividade.
- 4 Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos.
- 5 Permite percursos pedagógicos diversificados.
- 6 Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/experimental.
- 7 Propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares.

### INFORMAÇÃO

- 1 Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade.
- 2 Responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares.
- 3 Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.
- 4 Explicita as aprendizagens essenciais.
- 5 Promove a educação para a cidadania.
- 6 Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...

### COMUNICAÇÃO

- 1 A concepção e a organização gráfica<sup>(1)</sup> do manual facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.
- 2 Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam.
- 3 Os diferentes tipos de ilustrações<sup>(2)</sup> são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.

### CARACTERÍSTICAS MATERIAIS

- 1 Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.
- 2 O formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno.
- 3 Permite a reutilização.

## APECIAÇÃO GLOBAL

	I	S	B	M/B
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				

COMPONENTES DE ANÁLISE

2004/2005 MANUAIS ESCOLARES

REGISTO DE APRECIAÇÃO E ADOÇÃO

1

(cont.) ANEXO

☐ ESCOLA

ou

☐ AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

[Código

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

(Riscar o que não interessa)

Endereço

Localidade

Código Postal

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Centro da Área Educativa

Direção Regional de Educação

Esta ficha deve ser fotocopiada (frente e verso numa única folha) para apreciação de cada manual analisado.





Este anexo pode ser fotocopiado e preenchido um para cada manual em que foram detectadas incorrecções, falhas, desajustamentos, etc... Se necessário, deverá continuar a escrever no verso da folha.

### 1 IDENTIFICAÇÃO DO MANUAL

Disciplina \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

Título \_\_\_\_\_

Editor \_\_\_\_\_

ISBN 

### 2 DESCRIÇÃO DAS INCORRECÇÕES DETECTADAS EM RELAÇÃO A:

2.1. Adequação ao Programa/Orientações Curriculares\*

2.2. Qualidade científica (incorrecções graves,...)\*

2.3. Adequação ao nível etário dos alunos\*

### 3 ESCOLA

ou

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

(Riscar o que não interessa)

Código 

Endereço \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_

Código Postal 

Centro da Área Educativa \_\_\_\_\_

Direção Regional de Educação \_\_\_\_\_



## ANEXO 2

As fontes propostas no manual de História do 8º ano para o tema:

**A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução industrial**

Documentos	Páginas	Escritos		Iconográficos		Mapas		Gráficos/Quadros		Tabela	Outros
		Primários	Secundários	Primários	Secundários	Primários	Secundários	Primários	Secundários		
130 e 131	- Máquina a vapor			X							
	- Tabela cronológica									X	
	- Paisagem Inglesa				X						
132 e 133	- Enclosures em Barton.				X						
	- Arado movido a vapor.			X							
	- Afolhamento quadrienal.				X						
	- Uma herdade cercada*.	X									
	- Os bens comunais*.	X									
	- Texto informativo.		X								
134 e 135	- O crescimento da população europeia ...								X		
	- O Fisiocratismo.	X									
	- Grandes cidades da Europa ...								X		
	- Texto informativo.		X								
136 e 137	- Riquezas naturais da Inglaterra.						X				
	- Colónias inglesas.						X				
	- Interior de uma fábrica inglesa de tecidos.			X							
	- Texto informativo.		X								
138 e 139	- Máquina a vapor.			X							
	- Trabalhos de superfície no exterior ...			X							
	- Tear mecânico.			X							
	- Operários e artesãos em Inglaterra.								X		
	- Manchester e a industrialização*.	X									
	- Texto informativo.		X								

## **ANEXO 3**

Texto Editora

**Assunto:** Pedido de autorização relativa aos direitos de autor do manual *História 8º ano* de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Olávia Mendonça, 3ª edição, 2002.

Eu, Maria Gorete Fernandes Moreira, professora de História do 3º ciclo e Secundário, dos QZP de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para utilizar, na tese de mestrado, intitulada “As fontes históricas propostas no manual de História e a construção do conhecimento histórico”, algumas páginas – da 130 à 139- do manual *História 8º Ano*, de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Maria Olávia Mendonça. As referidas páginas dizem respeito ao subtema 7.1-A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial”.

A tese em elaboração enquadra-se no curso de mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica do Ensino da História, da Universidade do Minho e é orientada pela Prof. Doutora Isabel Barca. Dentro deste contexto realizei, durante o ano lectivo de 2002/2003 na Escola Secundária de Ponte de Lima, um estudo, em contexto de sala de aula, com objectivo de indagar como é que os alunos integram na sua aprendizagem as diversas fontes históricas propostas pelos autores do manual que utilizam.

A escolha do manual da Texto Editora deve-se ao facto de, nesse ano lectivo, o manual adoptado na escola ter sido o da Vossa Editora. Saliento que este estudo é desenvolvido no sentido de oferecer pistas para a nossa compreensão dos sentidos que os alunos atribuem aos recursos pedagógico-didácticos. Não pretende, portanto, fazer uma análise destrutiva desses recursos.

Actualmente encontro-me na fase final de redacção da referida tese e considero que seria pertinente, e fundamental, exemplificar a análise dos dados com as páginas que contêm as fontes históricas que serviram de base ao estudo. A ausência dos referidos elementos prejudicará a compreensão cabal do estudo.

Por essa razão solicito a Vossa Excelência, com a maior brevidade possível, uma vez que o trabalho terá de ser entregue na Universidade do Minho até ao dia 31 de Outubro do corrente ano, autorização para o uso das referidas páginas.

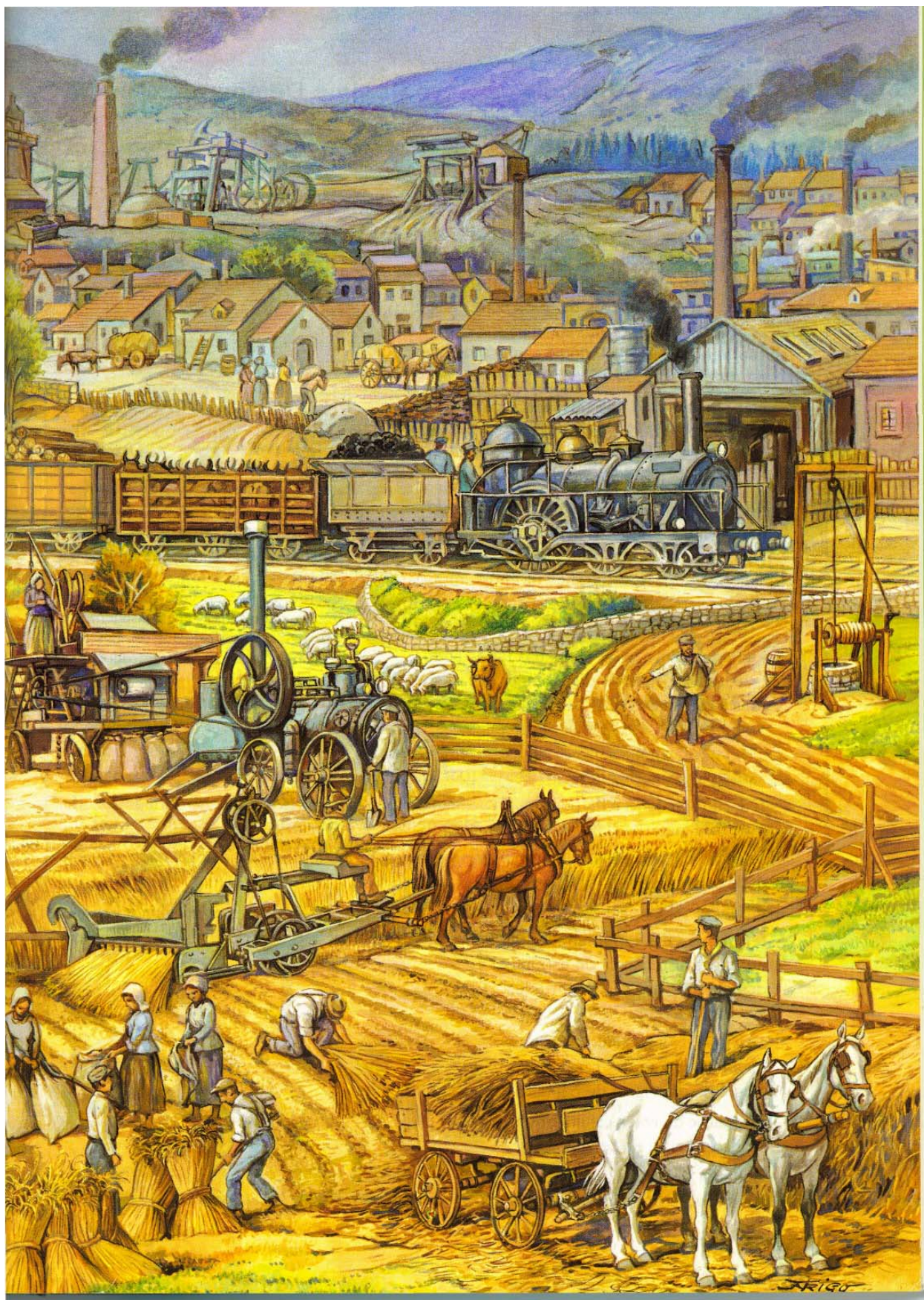
Com os melhores cumprimentos e grata pela colaboração.

Ponte de Lima, 7 de Setembro de 2004

A Professora

## **ANEXO 4**





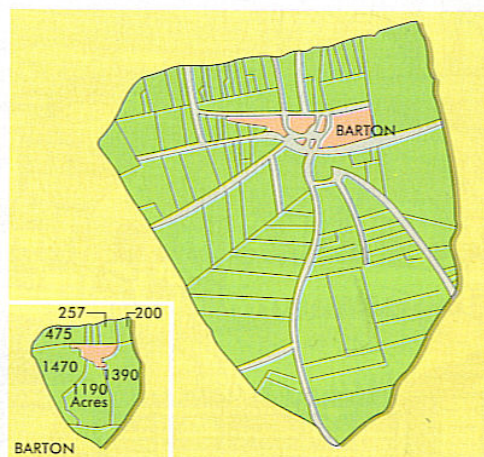


## 1 • Inovações Agrícolas e Novo Regime Demográfico

### A Agricultura: Melhoria das Técnicas Agrícolas

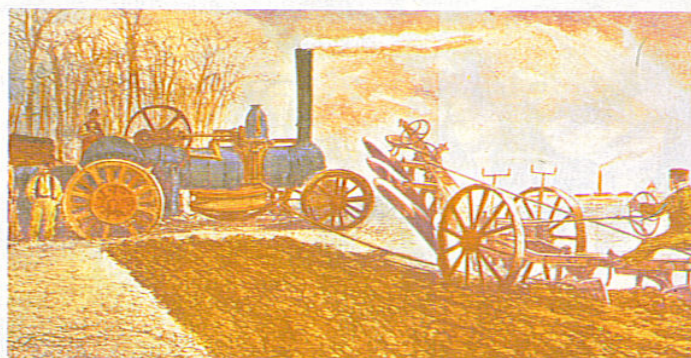
Até aos finais do século XVII, predominava na Europa uma agricultura tradicional, baseada na prática do pousio, no uso de instrumentos pouco evoluídos e na rara utilização de adubos. A partir deste século, e durante todo o século XVIII, registaram-se, sobretudo em Inglaterra, transformações tão profundas na agricultura que foram consideradas como uma verdadeira **revolução agrícola**. Vários factores explicam esta revolução:

- **emparcelamento das terras**, dando origem a grandes propriedades, na posse de grandes proprietários (*landlords* ou *gentlemen farmers*). Esta concentração das terras fez-se através:
  - **do desenvolvimento do sistema das *enclosures*** (campos fechados), que consistia na vedação de propriedades, até aí comunais (florestas, pastos, terrenos incultos), tornando-as campos destinados à agricultura e à criação de gado (fig. 1);
  - **da aquisição, a baixo preço, das terras pertencentes aos pequenos proprietários** que não podiam competir com os baixos preços dos produtos vindos, em maior quantidade, das grandes propriedades. Estes pequenos proprietários viam-se ainda impossibilitados de criar animais, caçar ou adquirir madeira nas anteriores terras comunais, complemento, muitas vezes indispensável, à sua pequena exploração agrícola (Doc. 2);
- **redução substancial do pousio** pela generalização do sistema de rotação de culturas — o **afoalhamento quadrienal** (fig. 3 e Doc. 1);
- **selecção de sementes e de animais reprodutores**, de modo a melhorar a qualidade e quantidade da produção;
- **utilização de maquinaria agrícola** (fig. 2);
- **fertilização das terras**, através da utilização sistemática do estrume dos animais agora concentrados nas grandes propriedades;
- **expansão da área cultivada** através do arroteamento dos campos baldios e da drenagem de pântanos;
- **introdução de novas culturas**, com o milho, a batata e a beterraba;
- **melhoria dos solos arenosos** com a introdução de margas e argilas.



**1 Enclosures em Barton (Inglaterra).** Barton permaneceu «campo aberto» até final do século XVIII (rectângulo à esquerda da figura). Então, à paisagem tradicional sucedeu uma paisagem tipicamente inglesa: grandes campos geométricos cuidadosamente cercados.

**2 Arado movido a vapor.**







3

**Afolhamento quadrienal.** Neste novo sistema, o solo era regenerado através de uma sucessão de quatro culturas — trigo, cevada, nabo e forragens (trevo ou luzerna). As duas últimas destinavam-se à alimentação do gado, permitindo assim dispensar o pousio visto que o solo era adubado com as plantas forrageiras e com o estrume dos animais.

### UMA HERDADE CERCADA

**Doc. 1** • Contei dezanove edifícios diferentes. O rendeiro tem catorze criados, três serviçais para o serviço de casa, emprega todos os dias regularmente trinta jornaleiros e, no tempo da ceifa, (...) chega a ter setenta trabalhadores. Nesta herdade são utilizados setenta cavalos. Rende hoje 1660 libras esterlinas; há 30 anos as mesmas terras apenas rendiam 400. Todos os campos foram arroteados e cercados (...). As terras nunca estão em pousio; geralmente dividem-se as colheitas numa sucessão de quatro que recomeça todos os anos: 1.º, rábano; 2.º, cevada semeada com trevo; 3.º, somente trevo por vezes por dois anos; 4.º trigo. (...) Há nesta herdade 2000 carneiros que são alimentados no Inverno com nabos e trevo.

François de la RocheFoucauld, Michel Denis e Noel Blayan, le XVIIIe siècle

### OS BENS COMUNAIS

**Doc. 2** • O nosso objectivo principal, com o qual declaramos a nossa resolução de ir até ao fim, é este: ~~apossarmo-nos das florestas e das árvores que crescem nas terras comunais, e levá-las e cortá-las consoante as nossas necessidades, extraindo-lhes, em suma, as suas máximas vantagens, porque são um bom capital para nós e para os nossos irmãos de toda a Inglaterra, com o objectivo de prosseguir o cultivo das terras comunais, e fornecermos-nos de pão para comer até que cresçam os frutos das nossas fadigas na terra.~~

Declaração dos Pobres de Inglaterra

• Os dois documentos referem diferentes situações em relação à posse das terras. Indica a opinião expressa:

— no Doc. 1;

— no Doc. 2.

• Com base nos dois documentos, dá a tua opinião sobre as *enclosures*.

### ● Aplicando conhecimentos

1. Define, por palavras tuas, o que eram as *enclosures*.
2. Refere as vantagens da alternância de culturas.
3. Explica por que se considera que ocorreu na Inglaterra do século XVIII uma revolução agrícola.



## 4 • A Revolução Industrial na Inglaterra

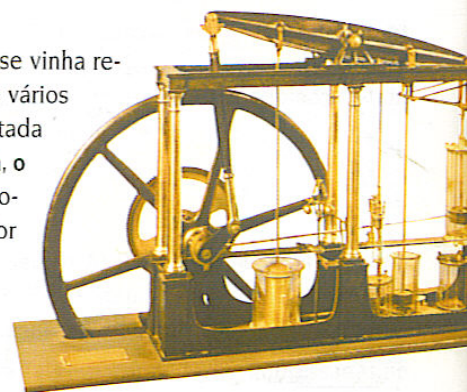
### Progressos Técnicos e Alterações no Regime de Produção

#### Progressos técnicos

Como sabes, a grande revolução científica e técnica que se vinha registando desde o século anterior reflectiu-se na criação de vários instrumentos e máquinas. Destas, a **máquina a vapor**, inventada por Newcomen e aperfeiçoada por James Watt foi, sem dúvida, o **motor principal da revolução** (fig. 1). Pela primeira vez o Homem produzia artificialmente energia transformando o calor em força mecânica, através do vapor.

Utilizada inicialmente para operações mais simples, como bombear a água das minas, a máquina a vapor sofreu depois alterações que lhe possibilitaram transmitir a sua força a mecanismos mais complexos como o **tear** (fig. 3), o **martelo-pilão**, a **máquina de fiar** e ainda a **meios de transporte** como o **barco** e o **comboio**.

A introdução destes novos mecanismos permitiu um considerável aumento da produção industrial. Também a **exploração mineira** (fig. 2) registou um forte incremento, pois o **carvão** (para alimentar as máquinas a vapor) e o **ferro** (para a construção das máquinas e dos carris) eram matérias-primas indispensáveis ao funcionamento dos novos maquinismos.



**1** Máquina a vapor de James Watt. A força do vapor de água faz mover um sistema de rodas que pode ser aplicado em várias máquinas.

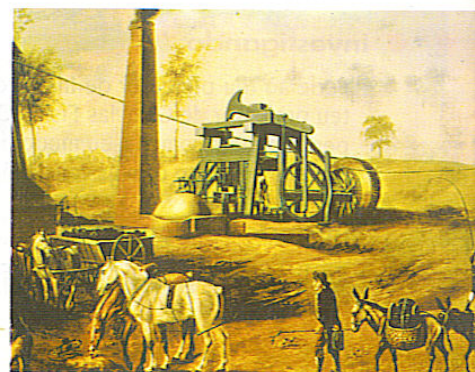
#### Alterações no regime de produção

A mecanização da produção, utilizando a nova energia produzida pelo Homem — o vapor —, transformou radicalmente a sociedade.

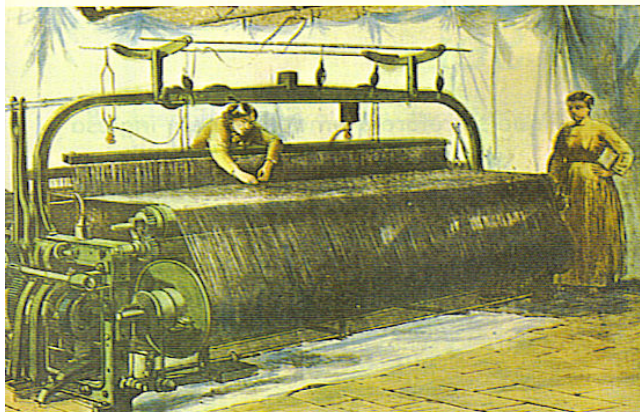
O **trabalho manual (manufatura)** foi substituído pela **mecanização (maquinofactura)**, passando a máquina a ser o principal meio de produção. A **oficina** cedeu lugar à **fábrica** (fig. 4), onde o **trabalho era dividido por vários operários** que tinham como principal função vigiar e controlar as máquinas. Surgiu a **produção em série**, reduzindo o preço por unidade.

Também na **paisagem urbana** se registaram alterações. As fábricas, empregando centenas de trabalhadores, localizaram-se ou próximo das matérias-primas necessárias, ou próximo de portos ou mercados por onde escoassem a produção. Porque é mais rendível utilizar a máquina a vapor alimentando simultaneamente várias máquinas-ferramentas, a tendência foi para a **concentração de homens e equipamentos**. Com o desenvolvimento de uma boa rede de transportes foi possível trazer as matérias-primas até à periferia das cidades onde foram instaladas as fábricas. **As cidades cresceram rapidamente**. Alimentados pela esperança de emprego nestas novas unidades fabris, muitos camponeses expulsos das terras, ou outros jovens sem trabalho, deslocaram-se para as periferias urbanas, formando subúrbios degradados e poluídos.

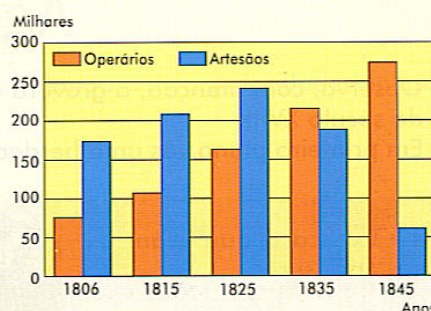
**2** Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa (Museu de Arte de Liverpool).







3 Tear mecânico.



4 Operários e artesãos em Inglaterra.

### MANCHESTER E A INDUSTRIALIZAÇÃO

**Doc. 1** • Manchester é a grande cidade transformadora de tecidos, fio, algodão (...). Circunstâncias favoráveis: a 10 léguas do maior porto de Inglaterra, que é o porto de Inglaterra melhor situado para receber seguramente, e em pouco tempo, as matérias-primas da América. Ao lado, as grandes minas de carvão de terra para fazer trabalhar a baixo preço as suas máquinas (...). Três canais e um caminho de ferro para transportar rápida e economicamente para toda a Inglaterra e para todas as partes do globo os seus produtos. Junto às colinas elevam-se 30 ou 40 fábricas. Os seus seis andares elevam-se no ar, a sua imensa muralha anuncia, ao longe, a centralização da indústria. À sua volta nasceram as humildes habitações dos operários (...). Entre as fábricas, estendem-se terrenos incultos que já não têm os encantos da natureza campestre, sem apresentar ainda os atractivos da cidade (...). Ouvireis o barulho das fornalhas, os silvos do vapor. (...) À volta deste asilo de miséria, um dos riachos (...) arrasta lentamente as águas fétidas que os trabalhos da indústria tingiram de cores negras (...). Um fumo espesso e negro cobre a cidade. O sol parece um disco sem raios.

A. Tocqueville, «Viagem na Grã-Bretanha e na Irlanda»,  
in *Les Mémoires de l'Europe*, 1835 (adaptado)

• Indica as condições favoráveis ao desenvolvimento da indústria têxtil, existentes nesta localidade.

• Salienta os resultados negativos da industrialização, referidos pelo autor do texto.

### ● Aplicando conhecimentos

- 1• Refere as transformações ocorridas com a Revolução Industrial a nível:
  - da produção;
  - da sociedade;
  - do ambiente.
- 2• Com base no gráfico da fig. 4, relaciona as alterações no número de operários e artesãos com o desenvolvimento industrial.
- 3• Elabora a Ficha n.º 14 do teu *Caderno de Actividades*.

## ANEXO 5

## ESCOLA SECUNDÁRIA DE PONTE DE LIMA

## Questionário A

## História – 8º Ano



Olá, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ durante as próximas aulas irão prestar mais atenção ao vosso manual e consultando as páginas 132 e 133 realizarão as actividades propostas nesta ficha de trabalho.  
Bom trabalho....

## I

1. Define por palavras tuas *revolução agrícola*.

-----

-----

-----

2. Porque é que essa revolução aconteceu na Inglaterra?

-----

-----

-----

3. Qual das inovações, representadas nas fontes 1, 2, e 3, consideras mais importante para a agricultura? Justifica.

-----

-----

-----

4. Consideras que as fontes 1, 2 e 3 :

- ☐ - Confirmam o que diz o texto;
- ☐ - Acrescentam informação ao texto informativo;
- ☐ - Não têm qualquer ligação com o texto informativo.

5. Justifica .-----

-----

-----

-----



Agora lê atentamente o Documento 1 e 2 da página 133.

Uma **herdade** é uma grande propriedade, conjunto de terras que pertencem a um proprietário, e as **terra comunais** são terras que pertencem a um conjunto de pessoas, ou seja, a uma comunidade.

6. Qual das fontes anteriores está relacionada:

Com o documento 1 -----

Com o documento 2 -----

7. Copia uma frase, do documento 1, que mostre a extensão da herdade.

-----  
-----

8. Copia uma frase, do documento 2, que mostre o que estava a acontecer com as terras comunais.

-----  
-----

9. Completa o quadro que se segue:

Título:	Documento 1	Documento 2
Quem tem a posse da terra?		
O que se produz?		
A que se destina a produção?		

10. Que técnicas agrícolas seriam usadas :

Na herdade (Doc. 1) -----  
-----

Nas terras comunais (Doc. 2) -----  
-----

11. Como é que o proprietário das terras, referido no documento 1, veria a posse das terras comunais?

-----  
-----  
-----

12. Como é que os “pobres” da Inglaterra, referidos no documento 2, veriam a posse das terras pelo rendeiro do documento 1?

-----  
-----  
-----

13. Qual seria o objectivo dos autores:

Do documento 1-----  
-----

Do documento 2 -----  
-----

## II

1. Coloca por ordem de importância, de 1 a 6, as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas:

- |                                      |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|
| - Fonte 1: Enclosures em Barton.     | <input type="checkbox"/> |
| - Fonte 2: Arado movido a vapor.     | <input type="checkbox"/> |
| - Fonte 3: Afolhamento quadrienal.   | <input type="checkbox"/> |
| - Fonte/Doc. 1: Uma herdade cercada. | <input type="checkbox"/> |
| - Fonte/Doc. 2: Os bens comunais.    | <input type="checkbox"/> |
| - Fonte/Texto informativo.           | <input type="checkbox"/> |

2. Justifica a tua escolha.

---

---

---

3. O que é que aprendeste com essas fontes?

---

---

---

---

4. Das fontes propostas, o que é que não entendeste? Explica porquê.

---

---

---

---

5. Quais as fontes a que não recorreste para realizar as actividades propostas? Explica porquê.

---

---

---

---

***BOM TRABALHO...***

## **ANEXO 6**



# ESCOLA SECUNDÁRIA DE PONTE DE LIMA

## Questionário B

História – 8º Ano



Olá, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, vamos continuar o nosso trabalho. Hoje com a ajuda do manual, na página 138 e 139, vamos realizar as actividades

1. Define por palavras tuas *revolução industrial*.

---

---

---

---

2. Observa a fonte 2. Identifica:

Os aspectos inovadores -----

---

Os aspectos tradicionais -----

---

3. A partir da fonte 3, descreve o modo de produção das fábricas inglesas.

---

---

---

4. Que relação poderá existir entre a fonte 1 e a fonte 3?

---

---

---

5. O que é que existe de semelhante nas fontes 1, 2 e 3?

---

---

---

6. A partir das fontes 1, 2, 3 e 4 completa o quadro :

	<b>Manufatura</b>	<b>Maquinofactura</b>
Modo de produção.	<i>Trabalho manual</i>	
Local de produção.	<i>Oficina</i>	
Quantidade de produção.	<i>Pouca produção</i>	
Energia utilizada.	<i>Energia humana e animal</i>	
Trabalhadores.	<i>Artesão;</i>	
Quando existiu.	<i>Antes do século XVIII</i>	

7. Relaciona as alterações verificadas na fonte 4 com a fonte 3.

-----

-----

-----

8. Consideras que as fontes 1, 2, 3 e 4 :

- ☐ - Confirmam o que diz o texto;
- ☐ - Acrescentam informação ao texto informativo;
- ☐ - Não têm qualquer ligação com o texto informativo.



Agora vais ler com muita atenção o documento 1 da página 139.

No texto vais encontrar a expressão “águas fétidas” que dizer que as águas têm um cheiro desagradável.

9. Segundo o autor do texto, quais eram as condições favoráveis para o desenvolvimento da indústria têxtil na cidade de Manchester?

---

---

---

---

10. Para o autor do texto, quais eram os aspectos negativos do desenvolvimento da indústria?

---

---

---

---

11. Qual seria o objectivo do autor do documento 1?

---

---

---

---

12. Como seria a vida dos operários na cidade de Manchester?

---

---

---

---

13. Qual ou quais das fontes 1, 2, 3, e 4 estão relacionadas com o documento 1? Justifica.

---

---

---

---

---

## II

1. Coloca por ordem de importância, de 1 a 6, as fontes que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas:

- Fonte 1: Máquina a vapor de James Watt.
- Fonte 2: Trabalhos de superfície no exterior de uma mina inglesa.
- Fonte 3: Tear mecânico.
- Fonte 4: Operários e artesãos em Inglaterra.
- Fonte/Doc. 1: Manchester e a industrialização.
- Fonte/Texto Informativo - “Progressos técnicos e alterações no regime de produção”.

☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐

2. Justifica a tua escolha.

---

---

---

3. O que é que aprendeste com essas fontes?

---

---

---

4. Das fontes propostas, o que é que não entendeste? Explica porquê.

---

---

---

5. Quais as fontes a que não recorreste para realizar as actividades propostas? Explica porquê.

---

---

---

---

**BOM TRABALHO...**

## ANEXO 7

## Guião das entrevistas

1. Para o tema que estudaste, diz-me quais os documentos que consideraste mais úteis para a realização das actividades propostas.  
Porquê esse(s).
2. O que é que aprendeste com esses documentos?
3. Das fontes propostas o que é que não entendeste. Qual foi a dificuldade?
4. Que tipo de documentos/fontes são mais fáceis de interpretar.
5. Na tua opinião para que é que servem essas fontes/documentos ?
6. E o texto informativo consultaste-o muitas vezes?  
Achas que conseguirias chegar às mesmas conclusões sem o texto informativo? Porquê?
7. O que é que consideras mais importante no manual de História, as fontes /documentos ou o texto informativo ?  
Porquê?

## ANEXO 8

## Transcrição integral das entrevistas

### Joana e Sara

1ª Entrevista	2ª Entrevista
<p>1- O documento 1 e o texto informativo.</p> <p>O texto tem as coisas mais esquematizadas e por tópicos e é mais fácil juntar umas coisas às outras, associar as imagens ao texto, vemos as coisas mais esquematizadas.</p> <p>O documento 1 é uma forma mais, ao ser por escrito, dá mais trabalho porque temos que o ler, ao ler estamos a analisar e tirar conclusões sobre o texto informativo e as imagens.</p>	<p>1- O documento 1. Porque fala da vida dos operários e dos aspectos negativos e positivos da revolução industrial.</p>
<p>2- Aprendemos a definição de revolução agrícola, mudança e modernização das técnicas agrícolas, o arado movido a vapor e o afolhamento quadrienal.</p>	<p>2- O que foi a revolução industrial, a mudança na forma de produzir e as máquinas.</p>
<p>3- Não percebemos a importância do documento 2, não entendemos o que estava a acontecer às terras comunais. Tivemos também dificuldade na fonte 1, não tem muita informação, não conseguimos compreender aquilo que tratava.</p>	<p>3- Nenhuma.</p>
<p>4- O texto informativo porque a linguagem é muito acessível. Os documentos também são fáceis de interpretar, às vezes a dificuldade é a linguagem, como aconteceu no documento 2.</p>	<p>4- As imagens à primeira vista são mais fáceis, mas o documento escrito é mais fácil porque tem mais conteúdo.</p>
<p>5- Essas fontes servem para dar uma ideia mais clara das coisas.</p>	<p>5- Para dar mais realce ao que aconteceu na prática.</p>
<p>6- Sim, consultamos o texto informativo.</p> <p>Não. Porque o texto informativo não tem a informação toda do documento 1, o documento 1 é a mesma matéria mas tem exemplos específicos.</p>	<p>6- Não.</p> <p>Sim. Porque consultamos poucas vezes o texto informativo</p>



7- As duas coisas, porque o texto informativo é completado com as outras fontes.	7- As fontes, não precisamos muito do texto informativo para realizar a ficha de trabalho.
--	--

**Silvia e Ilda:**

<b>1º Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
1- O texto informativo, porque foi de onde conseguimos retirar mais informação.	1- O texto informativo, porque foi lá de onde tiramos mais informações, ajuda-nos a entender as coisas.
2- O que é a agricultura. O que foi a revolução agrícola, que houve várias alterações como o emparcelamento das terras, inventou-se a maquinaria agrícola e isso desenvolveu a agricultura.	2- Como é que mudou a indústria, que utilizavam máquinas e que começou a produzir cada vez mais.
3- O documento 2, a linguagem é difícil e não está aperfeiçoada a nós	3- A fonte 1. Não estava claro para que servia, a legenda da imagem devia estar mais desenvolvida. Não está bem esclarecida para que serve, depois consultamos o texto informativo que tirou as dúvidas.
4- Mais fácil é o texto informativo. As imagens também são fáceis porque mostram as máquinas. Os documentos escritos não são tão claros.	4- O texto informativo se for uma questão de desenvolvimento.
5- Para mostrar a revolução agrícola, isto são coisas que podiam influenciar, mostram o que eles produziam, os sistemas de cultivo que utilizavam e que por exemplo não utilizavam o pousio.	5- As imagens são fáceis mas não são tão importantes quanto o texto informativo, servem para mostrar como eram as máquinas, se não não sabíamos que máquinas eram, não conseguíamos ver.
6- Sim consultamos o texto informativo. Não, porque no texto está mais claro do que nos	6- Sim. Não, porque o texto informativo é mais importante

documentos. Costumamos ler primeiro o texto informativo.	para esclarecer as dúvidas.
7- O texto informativo. Porque é mais fácil de perceber.	7- O texto informativo e as imagens para provar como era a máquina a vapor.

**Hugo e Nuno:**

<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
1- O documento 1 e o texto informativo. O documento 1 tinha muita informação para a maior parte das perguntas. As respostas estavam no texto informativo-	1- O documento 1. Porque é onde explica melhor, depois com ajuda das imagens dá para perceber como era no século XVIII.
2- A evolução da agricultura, onde há materiais novos, máquinas a vapor, novas técnicas de cultivo, deixaram de usar o pousio e faziam várias colheitas na mesma terra.	2- Como se vivia no século XVIII na indústria que estava desenvolvida devido às máquinas.
3-A fonte 1 é difícil, a legenda é pequena e não é clara. O documento 2, a linguagem é difícil de perceber.	3- A fonte 1 está confusa, não sabia para que era usada. Na fonte 2 a legenda não é clara.
4- As imagens, porque dá para ver. Os textos são mais difíceis principalmente o documento 2.	4- Os documentos escritos porque têm muita informação e estavam fáceis de entender. As palavras não estavam complicadas.
5- Servem para ver a evolução da agricultura, ver as máquinas e o que aconteceu.	5- Para ajudar a compreender o texto informativo. As fontes servem para mostrar o que o texto informativo diz.
6- Sim. São os dois importantes. Os documentos têm informação importante.	6- Mais ou menos. Sim, mas não era tão fácil.

7- O texto informativo porque tem mais pormenores e mais informação.	7- Os documentos escritos e as imagens. Não podíamos deixar de lado o texto informativo.
--	--

**Ana Rita e Andreia:**

1ª Entrevista	2ª Entrevista
1-O documento 1 e o texto informativo. O texto porque explica as coisas, informa das coisas que se passaram naquele tempo e a revolução que houve. O texto informativo é fundamental sem ele não conseguia resolver o guião de trabalho. O documento 1 retrata pormenorizadamente o que aconteceu.	1- O texto informativo porque quando se inicia uma nova matéria devemos começar por ler o texto informativo e sublinhar o mais importante e depois observar com atenção as fontes e relacioná-las com o texto informativo.
2- Que houve uma grande mudança que se iniciou nos finais do século XVII e XVIII na Inglaterra, mudança ao nível da maquinaria que deixaram de funcionar, nem todas, com a força animal e passaram a funcionar a vapor, aumentou a produção devido aos adubos, se calhar com adubos químicos, mais produtos recolhidos da terra.	2- O que foi a revolução industrial, evoluíram as máquinas a carvão que substituíram os artesãos.
3- As fontes são explícitas, mais difícil talvez a 3, à primeira vista é difícil, levanta dúvidas que foram esclarecidas pela legenda e observação mais atenta e depois lendo o documento 1 porque diz o que era semeado cada ano, diz o que era o afolhamento quadrienal.	3- O documento 1, olhamos e não percebíamos o que era e como funcionava.
4- O documento escrito é o mais fácil de interpretar, a imagem também mas tem de ter legenda.	4- O texto informativo, lemos e sublinhamos, as coisas estão mais especificadas não é preciso pensar, raciocinar, é só ler, as outras fontes é preciso perceber, dá mais trabalho.

5- Servem para completar as ideia que tiramos do texto informativo.	5- Para termos uma ideia de como eram as coisas, as máquinas, para mostrar como eram as coisas, outras fontes completam o gráfico. O documento acrescenta informação, os aspectos positivos e negativos da revolução industrial. O autor pretende aumentar a produção e alertar para os problemas da poluição.
6- O texto informativo era essencial, sem o texto não conseguíamos resolver completamente o guião de trabalho.	6- Não. Não, porque as imagens não falam de tudo, o texto informativo completa as fontes. Sem o texto informativo não conseguíamos tão facilmente responder às questões.
7- As duas coisas são fundamentais.	7- As duas coisas, porque o as fontes completam o texto informativo.

**Vanessa e Lisete:**

<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
1- O documento 1 e 2, porque explicam direitinho como era a herdade e as terras comunais e também as técnicas agrícolas, instrumentos e como eles viviam. O texto informativo porque diz mais ou menos o mesmo que os documentos mas de uma forma mais explicada, os documentos são mais complicados, temos que estar mais atentos.	1- O documento 1, porque explica como foi a revolução da indústria, o que foi positivo e negativo da indústria, dá para entender.
2- Que a revolução agrícola para os mais ricos foi bom porque se aproveitaram das propriedades, porque juntavam os campos e precisavam de maquinaria desenvolvida, achamos que isto é a revolução agrícola.	2- A revolução industrial foi uma mudança no sector industrial que se manifestou nos progressos técnicos e maquinaria. Antes do século XVIII havia artesãos e a partir da revolução começou a haver operários. O trabalho não era tão pesado porque tinham máquinas, o que eles tinham que fazer era controlar as máquinas.

3- Documento 3, o afolhamento quadrienal, porque não está bem explicado está muito confuso, mas depois como o documento 1 falava disso foi mais simples e deu para perceber.	3- A fonte 2 não estava bem explicada nem muito clara, porque mostra como era antes e depois das inovações. Não chama muito à atenção, está pequena.
4- A fonte 2, porque é uma imagem e demonstra o desenvolvimento da maquinaria, a máquina a vapor. A imagem é mais fácil e clara. A imagem ajuda a compreender o texto. Chama a atenção para sabermos o que é mais importante.	4- A fonte 3, o tear. Mas todas as imagens são fáceis, as imagens ao mesmo tempo que nos atraem não está lá nada escrito, mas percebemos o que lá está. O documento 1 é complicado porque tem muitos cortes e há partes do texto que não têm ligação. Mas a linguagem do documento é fácil de perceber.
5- São para mostrar as ideias que estão no texto informativo.	5- Para ajudar a compreender os textos informativos e os documentos, lemos o texto e depois as imagens mostram como eram as coisas.
6- Sem o texto informativo aprendíamos menos, ia ser mais complicado porque as fontes não são suficientes, as legendas deviam ser mais desenvolvidas.	6- Algumas, mas no princípio mais vezes. Não chegávamos a conclusões tão profundas.
7- Os dois são importantes, o texto informativo explica de forma mais clara, as outras fontes explicam o que diz o texto informativo.	7- A duas coisas, mas as fontes são mais importantes. O texto informativo não podia ser tirado, não conseguiríamos chegar às mesmas conclusões.